

La voz y el silencio del alumnado.

*La escuela desde la mirada de nuestros niños y niñas
de Educación Infantil*

Alumna: Esther Ana González Souto

Tutora: Mayka García García

Grado de Educación Infantil

Facultad Ciencias de la Educación

Universidad de Cádiz (UCA)

Julio de 2014

La voz y el silencio del alumnado.

*La escuela desde la mirada de nuestros niños y niñas
de Educación Infantil*

Alumna: Esther Ana González Souto

Tutora: Mayka García García

Grado de Educación Infantil

Facultad Ciencias de la Educación

Universidad de Cádiz (UCA)

Julio de 2014

ÍNDICE

	Página
1. INTRODUCCIÓN	6
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	7
2.1. Educación Inclusiva, atención a la diversidad y TIC	8
2.2. La voz del alumnado	15
2.3. Proceso de Enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva inclusiva y una metodología emancipadora: la Enseñanza Diferenciada y el Aprendizaje y Servicio	19
2.4. Diseño Universal de Aprendizaje	22
2.4.1. <i>El Diseño Universal de Aprendizaje: una lectura desde el aula de Educación Infantil</i>	25
3. PROPUESTA DIDÁCTICA	
3.1. Justificación	28
3.2. Contexto de actuación	29
3.2.1. <i>Localización e historia</i>	29
3.2.2. <i>Entorno socio-económico y cultural incidencia en el proyecto educativo del centro</i>	30
3.2.3. <i>Organización de la labor docente en el centro</i>	32
3.2.4. <i>Las aulas objeto de intervención</i>	33
3.3. Diseño del proyecto. Propuesta didáctica "La voz y el silencio del alumnado. La escuela desde la mirada de nuestros niños y niñas de Ed. Infantil"	35
3.3.1. <i>Objetivos alumnado y profesorado</i>	36
3.3.2. <i>Contenidos alumnado y profesorado</i>	37
3.3.3. <i>Descripción del proyecto</i>	39
3.3.4. <i>Metodología</i>	39
3.3.5. <i>Evaluación</i>	41
3.3.6 <i>Fases de la propuesta</i>	42
3.3.7. <i>Propuesta de desarrollo de la secuencia</i>	44
4. CONCLUSIONES	55

5. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	59
6.ANEXOS	
6.1. ANEXO I. Profundización y análisis del contexto de actuación	64
6.2. ANEXO II. Documento de compromiso	73

1. INTRODUCCIÓN

En líneas generales, el proyecto que se pretende desarrollar en el Trabajo Fin de Grado (TFG) consiste en la realización de una investigación bibliográfica - que configure la fundamentación teórica - y el diseño de una propuesta didáctica que contribuya a dar respuesta a las problemáticas que se han podido observar en un CEIP de Puerto Real, donde la que suscribe este trabajo ha realizado sus prácticas de grado de magisterio de Educación Infantil, durante los cursos académicos 2012/13 y 2013/14. Ésta parte de la detección del descontento de los-las docentes al no saber incorporar las ideas del alumnado en las prácticas educativas, así como la desmotivación del alumnado al no sentirse escuchado y parte de la escuela.

Todo ello llevó a pensar en la posibilidad de desarrollo de un proyecto de innovación docente, para así dar respuesta a esta necesidad emergente a través de la formación de los-las docentes sobre Diseño Universal de Aprendizaje, como de proyectos de Aprendizaje y Servicio, pues en este centro desde el 2011 hasta la actualidad se está llevando a cabo proyecto de Aprendizaje y Servicio, que entronca de forma directa con esta propuesta. Finalmente, dada la profundidad de la misma se ha optado por posponer su puesta en acción al siguiente curso 2014-2015. Ello se está aún negociando con el centro, motivo por el cual no se identifica de manera explícita el nombre del mismo.

Otro hecho que motiva este trabajo es que la atención a la diversidad en el aula de infantil sigue siendo una asignatura pendiente. Ésta se intensifica si además empiezan a introducirse en la misma las tecnologías de información y comunicación (TIC) de forma no accesible (García y Cotrina, 2004). La creencia de que todos-as los-as niños-as tienen que hacer lo mismo a la misma vez, atenta contra los ritmos personales, la atención a necesidades e intereses y problematiza el desarrollo integral. Apoyar la atención a la diversidad, aprovechando las oportunidades que nos ofrecen las TIC, puede suponer una oportunidad para avanzar a un modelo más inclusivo.

En este contexto podemos hablar de nuevos escenarios de aprendizaje que nos ofrecen las pedagogías actuales. En este proyecto se va apostar por el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Se considera necesario realizar una propuesta didáctica, que

contemple los principios básicos del DUA con objetivo de atender a las diferentes necesidades, intereses, características y capacidades de los-as niños-as, creando un ambiente de aprendizaje y desarrollo diversificado. Esta propuesta incluirá distintas formas de motivación, representación, producción, además de incluir el uso adecuado de las TIC.

Este trabajo se articula a través de distintos apartados. El primero hace referencia a la fundamentación teórica, en la que se hace un recorrido por los tópicos claves que sustentan este trabajo: Educación Inclusiva, Diseño Universal de Aprendizaje, la voz del alumnado y Aprendizaje y Servicio. El segundo concreta en sí la propuesta didáctica, un proyecto de acción orientado a la escuela infantil, que se inicia a través de la contextualización de la misma, lo que permite comprender lo idiosincrático del centro educativo. También en este apartado se incluye la propuesta didáctica, articulada a través de un diseño, bajo el modelo de proyecto que sigue el esquema de Aprendizaje y Servicio. La tercera parte la configuran las conclusiones, donde se analiza el trabajo en tres dimensiones: cultura, políticas y prácticas inclusivas y se autoevalúa el trabajo. Finaliza el documento con los anexos que incluyen una ampliación del contexto, ya que este es muy importante si orientamos el trabajo desde la educación inclusiva. El último, es un documento de compromiso para el desarrollo del proyecto.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

“Es preciso soñar, pero con la condiciones de creer en nuestros sueños. De examinar con atención la vida real, de confrontar nuestras observaciones con nuestros sueños, y de realizar escrupulosamente nuestra fantasía” (V. Lenin).

El presente trabajo ofrece la oportunidad de desarrollar ambientes de aprendizaje a través de la interacción de las TIC y la inclusión educativa, dando respuesta a la diversidad de alumnado, proporcionando nuevas formas de enseñanza-aprendizaje mediante el DUA. Es una apuesta por la innovación educativa orientada a la equidad. Y es que, a veces cuando, hablamos de las TIC solo pensamos en ordenadores, pero éstas puede ser algo más. Este trabajo se orienta precisamente hacia otra "mirada" ampliada de las TIC, por ejemplo, la incorporación de los móviles o la fotografía digital. Se entiende que un uso adecuado de las TIC puede, también en Educación Infantil, potenciar la transformación de ambientes educativos para atender la diversidad y

caminar hacia un modelo más inclusivo. Es una posición distinta en la que la atención educativa a la diversidad se centra en el contexto (inclusión), no en el sujeto (integración).

En la Sociedad de la Información¹ en la que nos encontramos, se exige una transformación del rol del docente, no solo por la incorporación de las TIC, también porque existe mayor diversidad de alumnado, profesorado y familias. A una y otra cuestión la escuela ha de dar respuesta, pues emergen nuevas necesidades. Un buen uso y formación en TIC es esencial para acceder a la información, desarrollar nuevas formas de relacionarse, poder proporcionar formatos diversificados de acceso al conocimiento y, con ello, realizar transformaciones de los espacios de aprendizaje que den respuesta a las necesidades actuales de la sociedad. Lo cierto es que, hoy en día, en la mayoría de las escuelas existe exclusión en el entorno virtual, la ausencia de políticas concretas sobre la inclusión digital, las dificultades de acceso a las infraestructuras tecnológicas, la insuficiente formación de las TIC, la escasa aplicación del "diseño para todos"... son algunas de las causas de lo que denominamos "exclusión digital", "divisoria digital", "brecha digital", o "discapacitado digital" (Soto y Fernández, 2003).

Lo mismo ocurre en relación a la diversidad, aun existiendo una propuesta transformadora que propone la educación inclusiva enunciada en la norma² en la que defiende que la atención educativa al alumnado se desarrollará atendiendo a los principios de normalización e inclusión. Ésta, apenas se lleva a la práctica, pues suelen dar respuestas educativas homogéneas, como adaptaciones curriculares, atender de forma segregada a colectivos, o no promover la emancipación del sujeto, entre otras, atentando contra el derecho a todo-a ciudadano-a a una educación justa y de calidad.

2.1. Educación Inclusiva, atención a la diversidad y TIC

A lo largo del trabajo estarán inmersos conceptos tales como, educación inclusiva, atención a la diversidad y las TIC. Es por ello de fundamental importancia ahondar

¹ Como señala CAST (2008) "La meta de la educación en el siglo XXI, no es simplemente el dominio del conocimiento. Es el dominio del aprendizaje".

² Según se expresa en el título II de Equidad en Educación de la LOE y el título III de la LEA.

sobre dichos términos; respecto a su origen y antecedentes; pues analizando su historia, existe una mayor comprensión del presente y se puede caminar hacia un mejor futuro.

La Educación Inclusiva supone “habilitar a las escuelas para que sean capaces de atender a todos los niños y niñas” (UNESCO, 1994, p.3). Entiende la educación³ no como un privilegio de unos pocos, sino como un derecho de todos-as. Ello se encuentra recogido en la *Declaración de los Derechos Humanos* (1948) y en el artículo 28 de la *Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas* (1989). La Convención anterior reconoce que hay problemas para garantizar la oportunidad educativa de todos-as los niños-as, es por ello que se realizó un seguimiento a la Convención por parte de movimiento de Educación para Todos (EPT), el cual busca hacer realidad el derecho a una educación para todos-as los-as niños-as. Se impulsó en 1990 durante la *Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos* en Jomtien (Tailandia), que finalizó con la *Declaración Mundial de la Educación para Todos* ("Declaración de Jomtien"). En esta conferencia se llegó a la conclusión de que en muchos países, las oportunidades educativas eran limitadas, que la educación básica se restringía en la alfabetización y cálculo y no una concepción más amplia de aprendizaje y desarrollo para la vida y ciudadanía, además ciertos grupos como personas con discapacidad, miembros de grupos étnicos, minorías lingüísticas, niñas y mujeres, entre otros, se encontraban en riesgo de ser excluidos de la educación. Como dicha situación iba en declive, era necesario un movimiento mundial - no podía lograrse una mejora sosteniendo las políticas que habían generado esta nefasta situación -, por ello la conferencia concluyó afirmando que la educación básica para todos-as los-as alumnos-as era una cuestión de derecho, independientemente de sus características y condiciones personales.

Promover una educación básica para todos-as no significa que haya escuelas disponibles para aquellos-as que ya tienen acceso, sino identificar las barreras que algunos grupos encuentran al intentar acceder a la educación, además de identificar

³ Como apunta Barton (2006, p.123) “La educación inclusiva es una lucha por la equidad, justicia social y la ciudadanía” o como señala García (2013) “La educación inclusiva es una forma de estar, de pensar y de actuar que tiene que ver con la coherencia entre valores y acción política y acción profesional. Una educación de calidad es un derecho no un regalo”.

recursos disponibles y ponerlos en acción para superar y prevenir las barreras detectadas. Después de diez años de la Declaración de Jomtien, se reunieron para revisar el progreso en relación con la Educación para Todos, en el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, llegando a las siguientes conclusiones:

“La educación es un derecho humano fundamental. Es la clave para el desarrollo sostenido, la paz y la estabilidad dentro y entre los países, y por ello constituye un medio indispensable para una participación efectiva en las sociedades y las economías del siglo veintiuno, que se ven afectadas por una rápida globalización” (UNESCO, 2000, p.6).

Por su parte, el enfoque de la educación inclusiva fue recogido con anterioridad, en concreto en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en 1994, celebrada en Salamanca. En la misma (UNESCO, 1994, p.3 y ss.) se dieron cita 300 participantes, en representaciones de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, para promover el objetivo de la Educación para Todos. Determinaron que era básica la formación del profesorado para que puedan atender a todos-as los-as niños-as y, sobre todo, a los que presentan necesidades educativas especiales.

Tanto en la Conferencia de Salamanca, como en la Conferencia de Jomtien, se podía observar que la Educación para Todos no se estaba llevando a cabo, pues muchos colectivos detectaban barreras para la educación (Echeita y Verdugo, 2004) entre los que cabe destacar los niños-as con necesidades educativas especiales. Es por ello por lo que se apuesta por la transformación de las políticas educativas tradicionales. Estas barreras no se podían superar con escuelas separadas para niños-as con necesidades educativas. Era necesario un enfoque distinto, en el que se tome la diferencia como una condición de todo ser humano y se desarrolle sistemas educativos que den respuesta a la diversidad⁴. En la conferencia se expone que las escuelas deben acoger a todos-as los-as niños-as, independientemente de sus condiciones físicas, sociales, emocionales, lingüísticas u otras.

“Deben acoger a los niños con discapacidad y bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas” (UNESCO, 1994, *Marco de Acción*, p.6).

⁴ Como apunta CAST (2008), “La diversidad es la norma, no la excepción”.

Además, se apunta que el profesorado debe ser capaz de reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas (UNESCO, 1994) para poder ajustar las respuestas que ofrecen, adaptándose a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los-as niños-as. Ello es lo que garantizaría una enseñanza de calidad a través de un programa de estudios apropiado, permitiría una adecuada organización escolar, así como una utilización adecuada de los recursos y una relación con sus comunidades. El avance hacia escuelas inclusivas implica el desarrollo de formas de enseñanza-aprendizaje que den respuesta a las diferencias individuales, en los que todos-as niños-as se benefician, formando la base de una sociedad justa y no discriminadora, teniendo una mejor sostenibilidad económica, pues es más complejo mantener diferentes tipos de escuelas que se especialicen en distintos grupos de alumnos-as que ofrecer una escuela para todos-as.

Como se ha mencionado en reiteradas ocasiones, el sentido de la educación inclusiva es asegurar el derecho a la educación a todos-as, independientemente de sus características personales, para construir una sociedad más justa. Ello solo será posible con un cambio de modelo educativo, hacia un paradigma social (Echeita y Verdugo, 2004). La iniciativa de educación inclusiva surge porque existen grupos que tradicionalmente han sido excluidos de la educación. Los-as niños-as con necesidades educativas especiales han sido los más marginados-as, siendo excluidos-as, discriminados-as y segregados-as, tanto en la educación, como de la sociedad. En la mayoría de los casos, han estado en escuelas o clases separados del resto de sus compañeros-as e incluso se les ha negado el acceso a la educación. Ahí surgió la Educación Especial. De hecho, no es hasta 1978, en el Informe Warnok⁵ donde se declara que una persona con deficiencias es educable, que la educación es un derecho para todos-as, independientemente de sus características personales y, además, se elimina la existencia de dos grupos de alumnos-as, los-as deficientes que deben recibir una Educación Especial y los que no, que se les otorga simplemente educación.

⁵ Basado en <http://mural.uv.es/refergon/maparebe/informewarnock.pdf> (18.04.2014)

En España, ninguna persona con déficit podía acudir a una escuela ordinaria, ni a una escuela especial, acudían a unos centros especiales meramente asistenciales. Torres González (1998) relata que, a través de la Ley General de Educación (1970) se crea el sistema paralelo de la Educación especial. No es hasta 1990, con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo cuando se introduce la integración escolar. Las limitaciones educativas observadas para niños-as con algún déficit son recogidas en las *Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Naciones Unidas* (ONU, 1993). La norma número 6 declara la igualdad de derechos a la educación de los niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad y afirma que la educación ha de darse en "contextos escolares integrados" y "en el contexto de la escuela regular (ordinaria)". Además, la norma también apunta la conexión con el sistema de educación inclusiva y programas más extensos con base comunitaria para personas con discapacidad.

Es a partir de aquí, cuando las escuelas especiales juegan otro rol, ya no son escuelas especiales en sí, sino que son apoyo a las escuelas ordinarias para que éstas sean más inclusivas. En España esto es asumido a través de la LOGSE. Además, la Conferencia de Salamanca, a la que se hizo referencia con anterioridad, señaló que en los lugares donde no existiese escuelas especiales se deberían concentrar sus recursos en desarrollar escuelas inclusivas. Cuanto más inclusivas se hagan las escuelas, menos escuelas especiales deberán apoyar a las escuelas ordinarias.

El enfoque de la educación inclusiva consistió en una transformación total de entender y comprender la discapacidad (Barton, 2006). Tradicionalmente, se centraba la "mirada" de las personas con discapacidad, en las dificultades que les originaba las deficiencias en sus vidas. Siendo un modelo médico, en el que se entendía la discapacidad como un "drama personal", pues se consideraba que limita la capacidad de la persona para poder participar en la sociedad.

Actualmente, la educación inclusiva constituye un gran reto en nuestro país. Desde los años 60, los países nórdicos comenzaron a desarrollar sistemas educativos donde había cabida para todo el alumnado, independientemente de sus características personales (Barton, 2006). Sin embargo otros países ampliaron el rango de alumnado

pero seguían excluyendo a otros-as niños-as. Este modelo defiende que las personas con discapacidad son las que se debían adaptar a un mundo construido para personas sin discapacidad. Sin embargo, las personas con discapacidad⁶ luchan por el derecho a participar plenamente en la sociedad, a través de un nuevo modelo social de la discapacidad. Focaliza las limitaciones en el contexto no en el sujeto. Pues un contexto puede ser o no más o menos discapacitante a medida que se diseñe contextos más o menos accesibles. Como señala Maturana (1998) “en biología no hay errores, no hay minusvalía. Es en el terreno de las relaciones humanas donde la persona definida como limitada, pasa a ser limitada”. El enfoque de la educación inclusiva, bajo el modelo social, entiende las dificultades educativas, en las "barreras al aprendizaje" (Echeita, 2004) encontradas en el sistema educativo, como puede ser, docentes poco capacitados, medios inapropiados, infraestructuras inaccesibles, inadecuada organización del tiempo, espacio, contenidos y apoyos, entre otros.

Pero se ha de matizar que la educación inclusiva no solo se centra en alumnado con discapacidad, existen muchos niños-as que se encuentran en dificultades para oportunidades de aprendizaje en las escuelas, como pueden ser alumnos-as que viven en la pobreza, minorías lingüísticas, entre otras. La educación inclusiva no es un cambio de la educación especial, ni una escuela inclusiva es aquella que solo educa a niños y niñas con discapacidad. La educación inclusiva es aquella que reduce y previene todo tipo de barreras al aprendizaje y desarrollo para satisfacer las necesidades de toda la comunidad educativa.

Tras haber ahondado profundamente sobre el origen y antecedentes de la educación inclusiva, es de importante relevancia interrelacionar este término junto con el de atención a la diversidad y las TIC, pues van íntimamente ligada a la sociedad actual en la que encontramos sumergidos. Es por ello que cuando se elimina o limita, a cualquier niño-a la posibilidad de acceder a las TIC; independientemente de sus características personales o sociales; se le está excluyendo de una oportunidad de aprendizaje y desarrollo. Es decir, respecto a la utilización de las TIC, en el ámbito de la atención a la

⁶ Han existido límites legales, en el ámbito de la discapacidad, pero en la Convención de las Personas con Discapacidad de 2006, se supera dichas barreras dibujando nuevas realidades. Como apunta García (2013) “Sitúa el discurso de la discapacidad en el plano de los derechos humanos (y no en el mero voluntariado)”.

diversidad supone estar incumpliendo el principio de equidad que todo ciudadano-a tiene derecho.

Una adecuada utilización de las TIC, proporciona al alumnado una adquisición de competencias, además favorece la transformación de contextos para proporcionar una mayor oportunidad de aprendizaje y desarrollo de calidad, pues pueden contribuir a reducir, eliminar o prever barreras para el aprendizaje, participación, comunicación y juego. Es por ello, de vital importancia, reflexionar sobre un buen uso de las TIC, pues va a repercutir directamente sobre cómo se atiende a la diversidad. Es decir, si se utiliza a través de un modelo inclusivo, en que las TIC se emplea como una herramienta innovadora en el que todo el alumnado puede sacar el mayor potencial, independientemente de sus características personales y sociales, o si por el contrario se utiliza un modelo integrador en el que su uso es excluyente para aquellos grupos vulnerables.

En el modelo integrador su enfoque es individualista, en el que se centra en la compensación de desigualdades, sus mayores representantes son la tecnología adaptativa y el software de apoyo (Cabero, Córdoba y Fernández Batanero, 2007). Sin embargo, en el modelo inclusivo, la incorporación y utilización de las TIC supone una atención más ajustada e individualizada de los intereses de cada alumno-a, a través de una enseñanza-aprendizaje cooperativa, significativa e interactiva, todo ello supone una oportunidad para avanzar hacia una modelo de educación más inclusiva. Apoyándonos en la propuesta de Adell (2007) respecto al desarrollo de las TIC en educación, se podría afirmar que los usos integradores de éstas, incluiría las funciones de acceso, adopción y adaptación. Sin embargo, los usos inclusivos abarcarían funciones de apropiación y de innovación, que requieren de una transformación escolar. Cuando se incorporan las TIC en escuelas integradoras, se obtienen grandes retrocesos, ya que suelen provocar mayores exclusiones del alumnado y sobre todo aquellos que presentan algún déficit.

Aun existiendo multitud de avances en la educación, se sigue cuestionando la capacidad de ciertos alumnos-as para poder aprender y desarrollarse junto con sus compañeros-as. Ello también se extiende a la capacidad de éstos para utilizar las TIC.

Referente al desarrollo de la investigación sobre las TIC y la atención a la diversidad⁷, la mayoría de sus indagaciones son de naturaleza integradora. Cabe destacar que se está empezando una importante línea de investigación sobre el tema respecto a la accesibilidad⁸ como cumplimiento del derecho a la equidad. Sin embargo, las investigaciones en TIC inclusivas caminan y se desarrollan sobre otras maneras de entender, comprender, practicar y mirar la educación denominada Diseño Universal de Aprendizaje. El DUA trata de hacer interaccionar los principios de diversificación curricular (Tolminson, 2008) con el uso de la tecnología y las posibilidades que ésta ofrece en su dimensión cooperativa y su potencial para la innovación. Ello implica una apuesta por el desarrollo de un entorno escolar de una propuesta curricular diversa, que asuma distintas formas de representación, distintas formas de producción y distintas formas de motivación, en un escenario cooperativo y enriquecido en valores (Echeita, 2001).

2.2. La voz del alumnado (VA)

La expresión VA aún es inusual en el Estado Español, pero ello mismo no ocurre en otros países - fundamentalmente anglosajones - donde se emplea este término frecuentemente para referirse a iniciativas que realizan las escuelas para fomentar el protagonismo del alumnado sobre la toma de decisiones, el diseño, la gestión y la evaluación de cualquier aspecto de la escuela (Susinos y Ceballos, 2012). Se suele identificar el vocablo VA en estos países desde una perspectiva tradicional, en el que la participación del alumnado solo se contempla en foros y consejos escolares⁹.

Se puede afirmar que el Movimiento de la Voz del Alumnado dispone de una historia breve, identificándose como tal movimiento desde finales de los años 80. Este se encuentra íntimamente relacionado con la Declaración de los Derechos de la Infancia y reconociendo la plena participación de los-as niños-as en las instituciones educativas.

⁷ Para atender a la diversidad existen dos paradigmas distintos y no complementarios. El integrador y el inclusivo. Profundizando en la cuestión de las TIC y atención a la diversidad, encontramos usos integradores y usos inclusivos (Cotrín y García, 2004, 2007), situando los primeros como herramienta de apoyo y los últimos como eje de innovación.

⁸ Para profundizar más al respecto cabe destacar la Cátedra de accesibilidad de (<http://ccae.mat.ucm.es/ccae>) 10/05/2014 de la Universidad Complutense de Madrid, llevada a cabo por la Dra. Carmen Alba.

⁹ Un ejemplo de todo ello es *Students Councils*; respecto a su sentido pedagógico; conecta a un conjunto de mecanismos de control legal y administrativo de los centros, en donde la consulta al alumnado es un elemento prescriptivo en la evaluación y mejora de la escuela.

Dichas ideas son defendidas por múltiples autores-as, al que cabe destacar *Jean Rudduck*. Por ello, se puede decir que la expresión VA en sí misma posee un origen próximo en el tiempo. Pero no así la idea de una enseñanza-aprendizaje que tenga en cuenta la participación del alumnado; pues proviene de tradiciones pedagógicas que se comprometen con la educación para la democracia. Por ejemplo, Fielding (2011) dio a conocer prácticas de varios centros educativos que promovía dicho fin. Además, se ha de aclarar que aunque el término VA no forme parte en nuestro país como movimiento educativo, ello no significa que no exista multitud de iniciativas con fines semejantes. Éstas se pueden encontrar bajo otros epígrafes, tales como: educación inclusiva, escuelas democráticas, educación para la ciudadanía, entre otros.

Aunque en los últimos años se ha extendido la expresión *la voz del alumnado* para referirse a iniciativas escolares en el que fomenta la autonomía de los-as alumnos-as en el desarrollo de los proyectos, nos encontramos iniciativas donde la participación de los-as estudiantes disponen de espacios limitados y totalmente establecidos, ofreciéndoles oportunidades aisladas para opinar sobre aspectos que están prefijados y acotados por los adultos; siendo su finalidad consultiva (Susinos, 2009). Pero se ha de señalar, que existen otras experiencias en la que se ha dotado de la voz del alumnado como seña de identidad de centros, pues tanto su organización horizontal como su gestión del currículum, están impregnadas de la voz del alumnado, su participación y su mayor nivel de autonomía.

Las diferentes iniciativas de la VA se pueden ordenar cronológicamente, apreciándose así cómo las escuelas han ido avanzando con el tiempo, tanto en la concepción del término como en su puesta en práctica. Véase en la siguiente tabla, los distintos niveles de protagonismo de los-as alumnos-as en las iniciativas de la VA, según varios-as autores-as:

Menor protagonismo -----			Mayor protagonismo		
Hart (1992)	Los alumnos son asignados a los proyectos e informados.	Los alumnos son consultados.	Los adultos inician los proyectos y la toma de decisiones se comparte con los alumnos.	Los alumnos inician y dirigen las propuestas.	Los alumnos toman las decisiones y las comparten con los adultos.
Shier (2000)	Los alumnos son escuchados.	Los alumnos son invitados a expresar sus puntos de vista.	La opinión de los alumnos se tiene en cuenta.	Los alumnos participan en la toma de decisiones.	Los alumnos comparten el poder y responsabilidad de la toma de decisiones.
Brown (2001)	Los alumnos como fuente de datos.	Los alumnos como participantes activos.	Los alumnos como participantes activos y coinvestigadores.		Los alumnos como investigadores.
Fielding (2001) y McGregor (2005)	Los alumnos como fuente de datos.	Los alumnos son consultados y considerados agentes activos.	Los alumnos como coinvestigadores.		Los alumnos como investigadores.
Mitra (2007)	Los adultos escuchan a los alumnos.	Hay colaboración entre los adultos y los alumnos.		Los alumnos lideran los procesos de cambio.	
Martínez Rodríguez (2010)	Los alumnos como fuentes de datos.	Los alumnos como colaboradores de los adultos e invitados a proporcionar retroalimentación acerca del currículo o del estilo de las clases.		Los alumnos como investigadores en la formación del profesorado y como evaluadores del sistema escolar.	
Fielding (2011)	Los alumnos como fuente de información.	Los alumnos como agentes de respuesta activa.	Los alumnos como coinvestigadores.	Los alumnos como creadores de saber.	Los alumnos como autores conjuntos con los adultos. Democracia participativa.
Susinos y Ceballos (2012)	No existe auténtica participación.	Los alumnos como fuente de información.	Los alumnos como coinvestigadores.		Aprendizaje intergeneracional.

Tabla 1. La voz del alumnado según distintos autores-as. Fuente: Susinos y Ceballos (2012)

Se puede observar como la participación del alumnado comienza con iniciativas de los-as estudiantes que participaban como informantes, para que los-as docentes tomaran decisiones sobre aspectos del currículum o del centro. Como señala (Hart, 1992; Fielding, 2011) estas iniciativas tienen una función testimonial, siendo la participación del alumnado un elemento residual respecto a la toma de decisiones. Posteriormente, se encuentra experiencias en las que el alumnado tiene mayor protagonismo en el diseño y desarrollo de proyectos, siendo su intervención en la mejora de la escuela más que una mera consulta. Pero se ha de señalar que existen diferencias según la

función de la intensidad del apoyo que los-as docentes realizan al alumnado en el proceso del desarrollo del proyecto. Siendo el modelo denominado *alumnos investigadores* aquel que precisa un apoyo mínimo del adulto, por tanto, se fomenta una máxima autonomía y responsabilidad del alumnado (Fielding, 2007). Por último, Fielding (2011, 2012) sitúa en el modelo de un proyecto inclusivo de la VA el denominado *aprendizaje intergeneracional como democracia vivida*. Éste defiende un aprendizaje compartido entre niños-as y adultos, pero no se reduce a proyectos concretos y aislados en el tiempo, sino a una forma habitual de gestión de convivencia del centro, tanto organizativo como curricular, en el que niños-as y adultos aprenden de una forma bidireccional a través de un proceso de trabajo compartido, donde se destina tiempo y espacios para el diálogo. Como apunta Freire (2013) “la dialogicidad es la esencia de la educación como práctica de la libertad”. Parafraseando a García (2013) “la inclusión implica la capacidad de tener voz, pero sobre todo, el reconocimiento del derecho de decidir. Negar esta posibilidad sigue siendo una forma de opresión”.

Es decir, las distintas iniciativas de la VA se podrían definir, como apunta Bolívar (2007), “por su coherencia y compromiso con lo que podríamos denominar tradición liberal de entender la ciudadanía y la participación, bien por su identificación con el modelo de ciudadanía republicana”. Ello supone que tanto la inclusión educativa como el movimiento de la voz son cuestiones políticas. En este sentido, avanzar hacia modelos de la VA consiste en comprometerse con un modelo de democracia participativa, con la que se identifica y se define la escuela, es decir, con identidad propia. En este modelo las iniciativas de participación del alumnado están implícitas y explícitas en todos los ámbitos del currículum y de la gestión del centro, pues éste tiene asimilada la presencia participativa del alumnado y la enseñanza-aprendizaje que es necesaria para la deliberación conjunta, a través de un proceso y compromiso educativo. En definitiva, “en este modelo se enseña a participar mediante la práctica de la propia participación en una democracia vivida” (Susinos y Ceballos, 2012) .

Por todo ello, la participación del alumnado en la escuela no debe reducirse y limitarse a canales institucionales, ni a una participación solo a través de representantes, pues constituye uno de los muchos espacios posibles que permite la escucha del alumnado

y así poder caminar hacia una mayor participación de éstos. Estos espacios deben estar muy bien diseñados para que permita dar visibilidad del problema pedagógico al que nos debemos enfrentar y así reorientar nuestros pensamientos para poder empoderar la voz del alumnado. Para ello estos espacios deben dar respuesta a estas cuestiones: cómo, cuándo, dónde y por qué de la participación del alumnado, además de tener en cuenta que:

(...) las propuestas de la voz del alumnado (VA) genuinamente inclusivas tienen que partir del reconocimiento de que la voz del alumnado no es única, ni uniforme (ni estática o definitiva), sino que en la escuela existen diferentes voces entre el alumnado, de las cuales algunas han sido tradicionalmente silenciadas. Esencializar la voz del alumnado, considerarla una voz homogénea nos llevaría a atender únicamente a la voz hegemónica, la voz de quienes dominan el lenguaje de la escuela y a olvidar o ignorar las voces de quienes no se ajustan a este patrón de alumnado, las voces ausentes o las culturas silenciadas dentro de la escuela (Torres, 2000).

Pues si se tienen en cuenta todos estos factores y se llevan a la práctica, se estará caminando hacia una escuela y, por consiguiente, una sociedad mucho más inclusiva, en la que las diferentes voces se toman como una oportunidad y no como un problema.

2.3. Proceso de Enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva inclusiva y una metodología emancipadora: la Enseñanza Diferenciada y el Aprendizaje y Servicio.

El posicionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje que persigue este trabajo está basado desde una perspectiva inclusiva, a través de una metodología que puede y debe de expandirse a toda la comunidad educativa, mediante tareas cooperativas en base a las TIC. La metodología inclusiva crea y desarrolla respuestas educativas que cubre las necesidades de cada alumno-a según sus características personales y sociales.

“Los niños de la misma edad no son todos iguales en lo que respecta al aprendizaje, al igual que en materia de estatura, aficiones, personalidad o gustos y aversiones. Es cierto que tienen muchas cosas en común, porque son seres humanos y porque son niños, pero también presentan diferencias importantes. Lo que tenemos en común nos hace humanos. Lo que nos diferencia nos hace individuos”. (Tomlinson, 2005)

La enseñanza diferenciada reconoce y aprovecha, tanto los puntos en común, como las diferencias entre los-as alumnos-as como elementos enriquecedores de los procesos de

enseñanza-aprendizaje, para fomentar al máximo las potencialidades de cada uno-a. En esta enseñanza se utiliza múltiples caminos para que cada alumno-a pueda aprender eficazmente, pues se emplean diversas formas para adquirir contenido, comprender ideas y elaborar productos, respetando los ritmos personales, la atención a las necesidades e intereses y fomentando el desarrollo integral de todo el alumnado, cumpliendo con el principio de equidad. Para comprender mejor qué es la enseñanza diferenciada es necesario sumergirse en la teoría de Tomlinson (2005), el cual defiende que para que se produzca una enseñanza diferenciada, el-la docente debe partir de la base de cada estudiante, por lo que planificará de forma proactiva distintas maneras para que el alumnado pueda adquirir y expresar el aprendizaje. En la enseñanza diferenciada se ajusta la índole de la tarea a las necesidades de los-as alumnos-as, no en incrementar o disminuir la cantidad de las tareas según la capacidad de cada alumno-a, pues es una cuestión más cualitativa que cuantitativa. Se basa en el diagnóstico como catalizador de todo lo que acontece en el aula, para diseñar la enseñanza, de manera que ayude a todo el alumnado a sacar su mayor potencial.

El diagnóstico se debe realizar al comienzo de una secuencia didáctica o proyecto para determinar cuáles son las necesidades particulares de cada uno-a. A lo largo de dicha secuencia, los-as docentes diagnostican por diversos medios, la evolución de aprendizaje de cada alumno-a. Las clases diferenciadas se centra en el alumnado, en la que se conecta los conocimientos previos con los posteriores, teniendo en cuenta que no todo el alumnado tiene los mismos conocimientos anteriores. Los-as docentes que promueven una enseñanza diferenciada proponen oportunidades de aprendizaje y desarrollo estimulantes para todo el alumnado, orientándoles a que piensen por ellos mismos, acepten responsabilidades en su aprendizaje, se sientan bien con lo que hacen y tomen y evalúen decisiones activamente.

Este tipo de enseñanza-aprendizaje combina la enseñanza global a toda la clase, establece conocimientos en común y sentido de comunidad a través de intercambio de opiniones. También Tomlinson (2005) destaca en un lado la enseñanza grupal, donde el alumnado se reúne para ahondar sobre algún tema, y de otro, la enseñanza individual, en el que el alumno-a se enfrenta a profundizar sobre un tema y expresar lo que ha aprendido. Posteriormente, diseñan oportunidades de aprendizaje para

mejorar las capacidades de todo el alumnado. Por último, el diagnóstico "final" que consiste en encontrar una vía de comunicación para que cada alumno-a comunique con la mayor eficacia lo que ha aprendido durante todo el proceso. La enseñanza diferenciada proporciona múltiples enfoques del contenido, el proceso y el producto, es decir, los-as docentes deben lidiar con tres elementos curriculares como son: el contenido, que es lo que aprenden los-as alumnos-as; el proceso, que se refiere a cómo proceden para encontrarle el sentido a las ideas y a la información; y el producto, es decir, como demuestran los-as alumnos-as lo que han aprendido, a través de distintas vías de expresión. Además este tipo de enseñanza es "orgánica", pues está continuamente en evolución, donde alumnos-as y docentes aprenden juntos-as; aunque los-as docentes sepan más sobre el tema a tratar, es necesaria la continua colaboración del alumnado para que el profesorado perfeccione la oportunidad de aprendizaje y desarrollo del alumnado.

El-la docente de una clase diferenciada no se cataloga como alguien que "ya ha diferenciado la enseñanza", pues considera que es un proceso dinámico en el que cada segundo cuenta para observar y ajustar la oportunidad de aprendizaje y desarrollo de cada alumno-a a sus necesidades. Por ello no toma la diferenciación como una estrategia, sino como una filosofía de aula que está intrínseca en su quehacer diario.

Una buena metodología emancipadora que incorpora y posibilita todos estos aspectos es el Aprendizaje y Servicio¹⁰ que, como indican Puig, Batlle, Bosch y Palos, (2006) "es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en las necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo". Apunta Puig (2009) la clara conexión entre esta metodología y el desarrollo de la educación inclusiva afirmando que "A través del aprendizaje y servicio se puede vislumbrar claramente ingredientes de una acción inclusiva, orientada desde valores solidarios, donde todos los participantes son igual de importantes y existe espacio para la voz de todos y todas".

¹⁰ Es importante matizar, que el Aprendizaje y Servicio no debe confundirse con una acción de voluntariado, o con prácticas pedagógicas, aunque tengan aspectos en común, pues en esta composición entre el aprendizaje y el servicio a la comunidad ambos aspectos tienen igual peso. (Rubio, 2008)

Los orígenes del Aprendizaje y Servicio se remontan a postulados de James y Dewey (Puig y Palos, 2006) y en concreto, en el voluntariado y en el desarrollo de actividades asociadas a proporcionar un servicio a la comunidad. Así pues, como señala Batlle (2011) “el Aprendizaje y Servicio no es un invento, es más un descubrimiento”. Es un proceso con pasos perfectamente definidos: 1) Análisis social del profesorado y alumnado de un entorno real, 2) propuesta participativa de ideas, 3) planificación de la acción (proyecto), 4) ejecución del proyecto en el entorno, 5) evaluación y celebración.

Pedagógicamente es relevante en el ámbito educativo y concretamente en la Educación infantil porque “evidencia que los cambios son posibles” (Batlle, 2011) a la vez que ofrece a los niño-as (Batlle 2011, citando a Clewtt, 2011) una “primera oportunidad para tocar el cambio”.

2.4. El Diseño Universal de Aprendizaje

El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) encuentra su origen en los avances de la neurociencia y supone que "los ambientes de aprendizaje son más bien un medio para la transformación a base del conocimiento y las habilidades. El acceso al conocimiento o a los materiales didácticos es parte de ello, pero no es lo único. DUA exige no solamente que diseñemos el proceso del conocimiento de manera accesible. Exige también que creemos una pedagogía accesible." (Rose, D.H., Meyer, A. y Hiyhcock, C, 2005, p.3)

Como señala García y Cotrina (2010) apenas es posible encontrar antecedentes europeos en el desarrollo del Diseño Universal de aprendizaje, que nos permita contextualizar la propuesta, ya que se trata de un nuevo enfoque pedagógico. Éstos señalan que el DUA es una propuesta innovadora y que no se identifican iniciativas formales que se refieran a la educación infantil, primaria y secundaria, ni tampoco a la universidad, salvo algunas propuestas de educación no universitaria como el Proyecto FORTUNE (1998-2001) que, si bien no se orientaba de forma específica al DUA. Indican que “las únicas propuestas que interrelacionan con lo educativo hacen alusión a las tecnologías asistidas, en términos de accesibilidad web, pero no abundan sobre el cuestionamiento del currículum o su desarrollo”.

Apenas existen referencias en relación con el Diseño Universal de Aprendizaje en español, alguna más en lengua inglesa (Universal Design for Learning o UDL). Prácticamente todas las referencias remiten al Centro para la Tecnología Especial Aplicada (CAST). Este centro posee una trayectoria de 30 años de trabajo en la materia, si bien sus primeros trabajos se encaminaron a ayudar al alumnado con discapacidad. Las tecnologías desarrolladas eran de apoyo o acceso al curriculum. Es a principios de los 90 cuando CAST empieza a investigar, desarrollar y articular los principios del DUA.

Como señala el CAST (2008) “Las pautas del DUA podrán ayudar a las personas que desarrollen el currículo (incluyendo profesores, editores...) a diseñar currículos flexibles que reduzcan las barreras al aprendizaje y proporcionen fuertes apoyos al aprendizaje para alcanzar las necesidades de todos los aprendices. También ayudarán a los educadores a evaluar desde esta perspectiva las metas de los currículos, los medios, los materiales, los métodos y las formas de evaluar¹¹ que existen o pudieran desarrollarse”. Este centro diseña herramientas para el aprendizaje desde una perspectiva inclusiva y desarrolla distintos proyectos de investigación aplicada sobre el DUA, entre los que destacan los orientados a la construcción de materiales accesibles - en sentido universal-. En el CAST se entiende por tales aquellos que, presentándose a través de distintos formatos, respondiendo a distintos niveles competenciales y desde distintos centros de interés, son de utilidad para articular un proceso de enseñanza-aprendizaje para todos-as los-as estudiantes. García y Cotrina (2012) nos muestran que también es relevante en el desarrollo del DUA *la Individuals with Disabilities Education Act (conocida como IDEA 97)*, norma estadounidense que prioriza la accesibilidad, participación y progreso educativo de los-as estudiantes y, en especial, de aquellos-as de apoyo educativo, como respuesta a la presión social del movimiento REI (Regular Education Initiative), porque obliga a repensar metodologías inclusivas. Es decir, el desarrollo del DUA es debido a la demanda social y amparo legislativo.

¹¹ Una herramienta de gran utilidad es el Index para la inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil realizado por Tony Booth, Mel Ainscow y Denise Kingston en 2007, los cuales defienden esta herramienta como un recurso de apoyo a la inclusión, no siendo un elemento más añadir a las actividades que tienen lugar en el centro, sino un modelo de llevarlas a cabo de acuerdo con valores inclusivos. Es un documento de carácter práctico que ofrece un apoyo al proceso de auto-evaluación y mejora a partir de los conocimientos y opiniones del alumnado, profesionales y otros miembros del entorno.

El CAST (2003) afirma que “las barreras al aprendizaje no son, de hecho, inherentes a las capacidades de los aprendices, sino que surgen de las interacciones de los aprendices con las metas educativas, materiales, métodos y evaluaciones inflexibles”. Todo ello puede suponer una barrera en el aprendizaje y desarrollo de cualquier alumno-a, no solo aquel en situación de discapacidad. Así pues, el desarrollo del DUA (García y Cotrina, 2012) “es el resultado pedagógico de la operativización de IDEA 97 en ámbitos de acción inclusiva, apoyado en la neurociencia, que desde la perspectiva de la innovación supone el punto de partida para proporcionar una respuesta a las diferencias que generan exclusión y, por tanto, para mejorar la educación educativa para todos y todas”.

Una definición completa sobre el Diseño Universal de Aprendizaje es la que apunta García y Cotrina (2012): “El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) forma parte del movimiento que denominamos pedagogía accesible, y que podríamos definir como aquel que enfatiza las necesidad de identificación y eliminación de barreras de aprendizaje y a la participación a partir de la recreación diversificación del currículo, en ambientes de aprendizaje diversos, andamiados por las tecnologías de la Información y de la comunicación”. Desde el punto de vista didáctico, el Diseño Universal de Aprendizaje (CAST,2003) asume los principios¹²de: 1)uso equitativo, adecuado a todas las personas con independencia de sus capacidades y/o habilidades; 2) flexibles; 3) simples e intuitivas 4) con información perceptible; 5) que asume la tolerancia al error; 6) que permite la autonomía y 7) adecuado en tamaño de aproximación y uso.

Estos principios, además, han de combinarse con un proceso de enseñanza-aprendizaje donde proporcionen múltiples formas de representación (diversas opciones de percepción, de lenguaje y símbolos y de opciones de comprensión); múltiples formas de expresión (diversas opciones de actuación física, de las habilidades de expresión y fluidez, y de ejecución) y múltiples fórmulas de motivación (diversas opciones en búsqueda de intereses, de mantenimiento del esfuerzo y la persistencia y de autorregulación). El reto está en hacerlo en un ambiente cooperativo y solidario.

¹² Puede encontrarse desarrollados los principios en el CAST: Center forAppliedSpecialTechnology (<http://www.cast.org>) Recuperado 22/06/2014.

2.4.1. El Diseño Universal de Aprendizaje: una lectura desde el aula de Educación Infantil

A continuación, se presentan de manera gráfica las pautas de Diseño Universal de Aprendizaje desarrolladas por el CAST (2003). Tras el gráfico se desarrolla un análisis de sus implicaciones en el aula de Educación Infantil.

Pautas de Diseño Universal para el Aprendizaje		
I. Usar Múltiples Formas de Presentación	II. Usar Múltiples Formas de Expresión	III. Usar Múltiples Formas de Motivación
1. Proporcionar las opciones de la percepción <ul style="list-style-type: none"> • Opciones que personalicen la visualización de la información • Opciones que proporcionen las alternativas para la información sonora • Opciones que proporcionen las alternativas para la información visual 	4. Proporcionar las opciones de la actuación física <ul style="list-style-type: none"> • Opciones en las modalidades de respuesta física • Opciones en los medios de navegación • Opciones por el acceso de las herramientas y las tecnologías que ayuden 	7. Proporcionar las opciones de la búsqueda de los intereses <ul style="list-style-type: none"> • Opciones que incrementen las elecciones individuales y la autonomía • Opciones que mejoren la relevancia, el valor y la autenticidad • Opciones que reduzcan las amenazas y las distracciones
2. Proporcionar las opciones de lenguaje y los símbolos <ul style="list-style-type: none"> • Opciones que definan el vocabulario y los símbolos • Opciones que clarifiquen el sintaxis y la estructura • Opciones para descifrar el texto o la notación matemática • Opciones que promuevan la interpretación en varios idiomas • Opciones que ilustren los conceptos importantes de la manera no lingüística 	5. Proporcionar las opciones de las habilidades de la expresión y la fluidez <ul style="list-style-type: none"> • Opciones en el medio de la comunicación • Opciones en las herramientas de la composición y resolución de los problemas • Opciones del apoyo para la práctica y desempeño de tareas 	8. Proporcionar las opciones del mantenimiento del esfuerzo y la persistencia <ul style="list-style-type: none"> • Opciones que acentúen los objetivos y las metas destacados • Opciones con diferentes niveles de desafíos y apoyos • Opciones que fomenten la colaboración y la comunicación • Opciones que incrementen reacciones informativas orientadas hacia la maestría
3. Proporcionar las opciones de la comprensión <ul style="list-style-type: none"> • Opciones que proporcionen o activen el conocimiento previo • Opciones que destaquen las características más importantes, las ideas grandes y las relaciones • Opciones que guíen el procesamiento de la información • Opciones que apoyen la memoria y la transferencia 	6. Proporcionar las opciones de los funciones de la ejecución <ul style="list-style-type: none"> • Opciones que guíen un establecimiento eficaz de los objetivos • Opciones que apoyen el desarrollo estratégico y la planificación • Opciones que faciliten el manejo de la información y los recursos • Opciones que mejoren la capacidad para desarrollar el proceso del seguimiento 	9. Proporcionar las opciones de la autorregulación <ul style="list-style-type: none"> • Opciones que sirvan de guía para el establecimiento personal de objetivos y expectativas • Opciones que apoyen las habilidades y estrategias individuales de la resolución de los problemas • Opciones que desarrollen la autoevaluación y la reflexión



© 2009 by CAST. All rights reserved.
APA Citation: CAST (2008). Universal design for learning guidelines version 1.0. Wakefield, MA: Author.

Gráfico 1. Pautas de Diseño Universal de Aprendizaje. Fuente: CAST (2003).

Podemos realizar, en este punto, un análisis en relación con qué aspectos son ya utilizados de forma regular en Educación Infantil, etapa en la que centra la atención este trabajo y cuáles serían susceptibles de ser introducidos. En este sentido, podemos comentar respecto a las “múltiples formas de presentación”, cómo los-as docentes de la etapa suelen proporcionar al alumnado distintas opciones de percepción, lenguaje y símbolos, además de comprensión.

Cuando hablamos de “distintas opciones de percepción”, se puede decir que utilizan aspectos visuales, sonoros y alternativas para la información visual. Por ejemplo: canciones, cuentos, videos, comic, periódicos, entre otros. Al referirnos a qué opciones

de lenguaje y símbolos son utilizados por los-as docentes en Educación Infantil, se puede decir, que la-el docente suele definir los vocabularios y los símbolos, además de proporcionar distintas opciones para la interpretación de varios idiomas, a través de los distintos soportes de percepción anteriormente citados; pero sin embargo, no suelen realizar opciones que clarifiquen la sintaxis y la estructura, ni ilustren los conceptos más importantes de manera no lingüística. Una manera fácil y eficaz, sería realizando mapas conceptuales, esquemas, organizadores de rutinas, iconos, símbolos, durante todo el proceso; siempre teniendo en cuenta y partiendo de las ideas previas del alumnado. Respecto a las opciones para descifrar el texto o la notación matemática, además de utilizar las distintas opciones visuales y sonoras, anteriormente mencionadas (cuentos, videos...) se suele acompañar de material manipulativo para que acomode y asimile el alumnado conceptos abstractos.

Cuando el grafico anterior hace mención a “usar múltiples formas de expresión”, lo que hace referencia es a proporcionar opciones de la actuación física, habilidades de la expresión y la fluidez, además de las funciones de ejecución. Respecto a las opciones de actuación física, se suele observar que el profesorado de Ed. Infantil utiliza distintos medios, como la respuesta física y tecnologías de comunicación e información, pero éstas solo suelen ser a través de ordenadores y pizarras digitales, pues existen múltiples herramientas que suelen ser obviadas como son los móviles, cámaras de fotos, grabadoras... tan utilizadas en la vida cotidiana hoy en día.

En cuanto a las “opciones de las habilidades de la expresión fluida”, el cuadro recoge aspectos tales como, opciones en el medio de comunicación, herramientas de la composición y resolución de problemas, además del apoyo para la práctica y desempeño de tareas. En las aulas de Educación Infantil se suele observar que el-la docente emplea distintos medios de comunicación, tales como: dibujos, canciones, bailes, murales, entre otras. Pero se obvia medios de comunicación audiovisual tan presentes hoy en día en nuestra sociedad, siendo éstos herramientas útiles y eficaces para la composición y resolución de problemas.

Además, se ha de mencionar que las aulas de Educación Infantil suele haber un andamio de la-el docente para la práctica y desempeño de las tareas, pues con

frecuencia, cuando se desarrolla trabajo cooperativo, se distribuye al alumnado en equipos de cinco alumnos-as aproximadamente para facilitar al docente su intervención de apoyo. Pero todo ello no es suficiente, pues es necesario fomentar los grupos interactivos, de esta forma, se propicia un mejor andamiaje para fomentar el desarrollo de habilidades y fluidez de la expresión.

Siguiendo con el análisis del gráfico, cuando éste menciona las “opciones de las funciones de la ejecución”, se refiere a proporcionar opciones que guíen un establecimiento eficaz de los objetivos, opciones que apoyen el desarrollo estratégico y la planificación, que faciliten el manejo de la información y recursos, además de opciones que mejoren la capacidad para desarrollar el proceso de seguimiento. Se puede decir que en Educación Infantil, el-la docente utiliza rutinas pero no emplea herramientas para estos fines. Unos ejemplos claros de herramientas serían las anteriormente citadas, tales como: mapas conceptuales, esquemas, organizadores de rutinas, iconos, símbolos, durante todo el proceso.

El gráfico deja constancia de la necesidad de “múltiples formas de motivación”, como son las de proporcionar las opciones de la búsqueda de los intereses, del mantenimiento del esfuerzo y la persistencia, además de las opciones de autorregulación. En Educación Infantil, respecto a proporcionar las opciones de la búsqueda de intereses, no se suelen observar muchas opciones de elecciones individuales, pues las decisiones relevantes suelen estar seleccionadas por el-la docente, aunque se ha de decir que el alumnado suele elegir sobre pequeños acontecimientos que suceden en el aula, como la elección de los rincones. Ejemplos claros para abordar este tema, es ofrecer al alumnado múltiples actividades sobre un mismo tema, es decir, proporcionar una diversificación de actividades o diversificar lo que acontece en el aula-centro.

Respecto a “opciones que mejoren la relevancia, el valor y la autenticidad”, los-as docentes de la etapa suelen emplear aspectos relevantes de la vida cotidiana. Pero éstos se pueden llegar a mejorar a través de métodos emancipadores, como es el Aprendizaje y Servicio, ya que permite diversificar el currículum y así el alumnado aprende a la vez que da servicio a la comunidad desde necesidades reales de ésta.

Cuando se hace referencia a las “distintas opciones que reduzcan las amenazas y distracciones”, se puede decir que el profesorado de la etapa, es bastante previsor al respecto, pues es consciente que el alumnado se suele distraer con facilidad.

Además, el apartado de proporcionar “opciones de mantenimiento del esfuerzo y de la persistencia”, se puede decir, que el profesorado de Educación Infantil no proporciona múltiples formas que acentúen los objetivos y las metas destacadas, ni marque niveles de desafíos y apoyos. Claros ejemplos para fomentar estos aspectos, son aquellos que se ha nombrado anteriormente, como son: el uso de mapas conceptuales, esquemas, organizadores de rutinas, iconos, símbolos, durante todo el proceso. Sin embargo sí se observa alguna opción que fomenta la comunicación, por ejemplo las asambleas, pero éstas son una de las múltiples opciones que se pueden emplear. Un ejemplo puede ser el uso de los grupos interactivos.

Para finalizar con esta imagen y su análisis, ésta hace referencia a la importancia de “proporcionar distintas opciones de autorregulación como son el establecimiento personal de objetivos y expectativas, las habilidades y estrategias individuales para resolución de conflictos y el desarrollo de autoevaluaciones y reflexión”. Se puede decir, que la-el docente de Educación Infantil sí proporciona guías y orientaciones individuales para marcar los objetivos y expectativas, a través de un dialogo compartido entre docente/alumno-a/familia, pero existe un gran vacío respecto a estrategias sobre resolución de conflictos y autoevaluaciones, por ello se considera necesario organizar espacios y tiempo para el diálogo con toda la comunidad educativa, así como a desarrollar autoevaluaciones de todo el proceso. Una buena forma de llevarlo a cabo, es través de los grupos interactivos y del método de Aprendizaje y Servicio, anteriormente mencionados.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1. Justificación de la propuesta

Este apartado pretende dar respuesta a una serie de cuestiones clave: *¿por qué se diseña este proyecto?, ¿cuál es la necesidad a la que se quiere dar respuesta?, ¿por qué es relevante y pertinente?*

Este proyecto surge de la detección de una necesidad real en un CEIP de Puerto Real, durante el periodo de prácticas de magisterio, tras observar el descontento de los docentes, al no saber incorporar las ideas¹³ del alumnado a sus prácticas educativas; así como la desmotivación del alumnado al no sentirse escuchado y parte de la escuela. Un ejemplo claro, fue el comentario realizado por una alumna de 5 años en el curso 13-14. "Me aburro, nadie me escucha, yo me quiero ir a mi casa."

Todo ello motivó al desarrollo de este proyecto de innovación docente, para así poder dar respuesta a esta necesidad emergente, a través de la formación de los-as docentes sobre Diseño Universal de Aprendizaje y proyectos de Aprendizaje y Servicio; para así poder incorporar en el currículum la voz del alumnado a través de distintas fases y tareas del proyecto.

Esta propuesta de innovación docente es relevante y pertinente porque se ha de seguir trabajando en atención a la diversidad, ya que sigue siendo una asignatura pendiente hoy en día, por lo que es imprescindible avanzar hacia modelos más inclusivos, como son el DUA, pues apenas existes experiencias al respecto y menos relacionado con el APS y en Educación Infantil. Por lo tanto, es la excusa perfecta para empoderar la voz de los-as niños-as de Ed. Infantil, ya que a lo largo de la historia han sido silenciadas.

3.2 Contexto de actuación

Debido a la posición que tenemos respecto a la atención educativa de la diversidad centrada en el contexto (inclusión) y no en el sujeto (integración), consideramos oportuno añadir una reflexión más profunda del contexto de actuación. Esta puede ser consultada en el ANEXO I.

3.2.1. Localización e historia

El CEIP X, se encuentra ubicado en Puerto Real. Es un centro público que cuenta con un módulo de Educación Infantil con tres edificios donde se imparte toda la etapa, con

¹³ Por ejemplo, en una clase de 5 años el docente vuelca en su blog comentarios relevantes del alumnado, pues se está caminando en la construcción de espacios donde los-as niños-as tenga voz. Aunque aún queda seguir dando pasos hacia la incorporación de sus ideas en proyectos bien articulados. Por lo tanto esta propuesta está íntimamente ligada hacia la realidad educativa del centro. Además este mismo docente ha solicitado al Grupo de Investigación HUM230 del Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz formarse sobre el diseño y desarrollo de proyecto educativos, por lo que esta propuesta cubre la necesidad solicitada.

dos líneas de 3 y 5 años y tres líneas¹⁴ de 4 años. Uno de ellos es prefabricado, por lo que no se utiliza sino como salas de recursos, como consecuencia de las quejas de las familias. Además dispone del edificio de Primaria, que alberga actualmente dos líneas, situándose las aulas en las dos plantas del edificio. Hemos de explicitar la escasa conexión física y formal entre ambos espacios: parecen dos sitios distintos y limita la relación del alumnado y del profesorado de las 2 etapas.

El pasado 23 de mayo de 2014, celebró su 40 aniversario¹⁵, lo que viene a mostrarnos que es un centro con historia. La localidad donde se ubica es una población de la Bahía de Cádiz en expansión, lo que significa que se encuentra en crecimiento porque muchas familias jóvenes han ido estableciendo su residencia en la misma. Este dato afecta a la educación infantil del colegio en cuanto que no existen plazas escolares en la zona donde se encuentra para atender a los-as niños-as de estas edades. Este curso, por primera vez desde hace varios años, la oferta en Ed. Infantil y la demanda se han igualado (50 plazas).

3.2.2 Entorno socio-económico y cultural e incidencia en el proyecto educativo del centro

El alumnado del centro está compuesto por niños y niñas que viven en barrios próximos a sus instalaciones en la franja norte de la ciudad, sobre todo de aquellas barriadas situadas al norte de la línea de ferrocarril que divide actualmente Puerto Real. Conviven familias de clase media-alta perteneciente a unifamiliares, con familia de clase media-baja. Además diez familias del colegio están a cargo de servicios sociales y del colegio mediante actividades solidarias como el Banco de Alimentos - una actividad de Aprendizaje y Servicio Solidario a la que contribuye la dirección y el alumnado de 6º curso - . Dicha intervención se justifica en la siguiente realidad.

"Respecto al nivel de ingresos económicos en miles de euros/año de nuestra Comunidad Educativa se mueve entre menos de 9000 y más de 30.000 euros/año, correspondiente a un nivel de empleo de carácter industrial y de servicios común en la bahía gaditana. El 55% de nuestros padres y madres ingresan

¹⁴ El próximo curso 14-15 por falta de espacio una línea de 5 años deberá albergarse en el edificio de primaria, apreciándose así un alto grado de desconexión entre infantil y primaria

¹⁵ Se celebró a través de una convivencia, por lo que se puede comprobar cómo el centro se inicia en la construcción conjunta de una comunidad educativa. Aunque se ha de señalar que estas actividades son aisladas, no siendo el alumnado consciente de su fin. Por ello este proyecto está íntimamente ligado con la realidad del centro, para que así el alumnado pueda analizar la realidad de su entorno, además de detectar las transformaciones que han producido en la escuela durante estas últimas cuatro décadas.

anualmente por su trabajo menos de 20.000 euros, situándose en el umbral de los 9.000 euros el 11% de las familias de la comunidad. Por arriba, casi el 20%, dispone de ingresos saneados que superan los 30.000 euros/año." (Proyecto Educativo de Centro)

Años atrás el colegio se constituía de un 50% de alumnos-as que pertenecían a zonas rurales, por ello estaba a la disposición el transporte escolar. Actualmente solo existe un alumno de primaria que vive en una zona rural y son dieciocho alumnos-as los que utilizan transporte escolar. Es por ello que en el próximo curso 14-15 ya no se considera colegio de zona rural y no dispondrá del servicio de transporte escolar.

"Hoy en día, se cuenta con una matrícula que se ha estabilizado en torno a 500 alumnos y alumnas. La situación de deslocalización geográfica está sufriendo una tendencia a la baja, debido al incremento de los desarrollos urbanos que está sufriendo esta parte de la ciudad y a la disminución del alumnado rural que se matricula en nuestro centro, pues la nueva política de la administración educativa es ir canalizado esta franja de alumnado hacia otros centros de Puerto Real".(Información extraída del PEC del curso 2012-2013)

Para hablar de los análisis familiares, se ha extraído la información del Proyecto Educativo de 12-13, el cual tiene recogido los siguientes resultados:

"Composición de las diferentes unidades familiares: estructura de pareja en situación de casados casi el 80% de las unidades, separados ó divorciados 9.1 %, parejas de hecho 6.7 %, nueva relación 2.3%, viudos/as 0.7 % y solteros /as 1.1 %." Por lo que se puede apreciar que la mayoría de las composiciones familiares son tradicionales. (...) En cuanto al nivel de estudios puede decirse que hay un ligero desequilibrio en formación de los cónyuges, en favor de las madres en casi todas las franjas estudiadas. A excepción de los tramos de estudios universitarios, donde hay un número ligeramente mayor de hombres que de mujeres. Se evidencia pues, una mayor prontitud de abandono de los estudios de los hombres finalizando, sin embargo, éstos en número ligeramente mayor las carreras universitarias."

El centro no cuenta con medidas preventivas que den respuesta a distintas necesidades. Se debe implicar a toda la comunidad educativa a un aprendizaje y desarrollo integral del sujeto a lo largo de toda su vida. Llevar a cabo acciones de Aprendizaje y Servicio puede ser un instrumento para ello.

"Además estas estadísticas arrojan datos de gran interés para conocer las situaciones reales de convivencia en el seno de las familias. Ocurre, casi siempre, que las madres son la referencia que encuentra nuestro alumnado cuando vuelven del colegio: en 120 casos, frente a 0, de las encuestas contestadas, son las madres quienes desempeñan labores domésticas, por lo que son

las que se ocupan de los niños después de la jornada de clases y las que los ayudan en la realización de las tareas." (Proyecto educativo de centro)

Todos estos datos, evidencian claramente las desigualdades sociales que sufre el género femenino, no habiendo medidas preventivas en la escuela que den respuesta ante esta necesidad emergente. En el caso del este centro, se trata la igualdad de género con actividades aisladas, tales como "El día de...", pues se necesita crear currículum interdisciplinarios que den cabida íntegramente las necesidades reales del contexto. Por lo tanto, el proyecto que se pretende llevar a cabo el próximo curso 14-15 está íntimamente vinculado con la realidad existente del centro, pues se formará al profesorado a diseñar currículum que den respuesta a esta problemática, incorporando las voces del alumnado para que participen activamente en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2.3. Organización de la labor docente en el centro

El centro cuenta con diferentes profesionales: apoyos internos, E.O.E¹⁶ cuenta con una orientadora y logopeda. Respecto al E.O.A¹⁷ está compuesto por una pedagoga, una maestra de Audición y Lenguaje, otra de Pedagogía Terapéutica, profesorado de apoyo, docentes de refuerzo, tutor-a, coordinadora de ciclo y equipo directivo (director, el secretario y jefe de estudios). Además el centro dispone de apoyos externos como es el Equipo Especializado de la ONCE y Atención Temprana. Todos ellos siguen un modelo integrador, pues el alumnado es el que debe adaptarse a la escuela y no los distintos profesionales los que adecuen el contexto para que todos-as los-as alumnos-as tengan igualdad de oportunidades. Además el centro dispone de una coordinación vertical, es decir, totalmente jerárquica, pues existen distintas relaciones de poder según en la posición en la que se encuentre cada miembro de la comunidad educativa, generando discriminación y desigualdades de oportunidades.

Sin embargo, se ha de señalar, que el centro cuenta con alumnado de magisterio en prácticas de la Universidad de Cádiz y voluntarias de la Asociación AISE¹⁸, pues se está

¹⁶ E.O.E (Equipo de Orientación Educativa)

¹⁷ E.O.A (Equipo de Orientación y Apoyo)

¹⁸ Asociación para Inclusión Social y Educativa de Chiclana (AISE) como se puede ver en su página web "Son un colectivo de padres/madres, docentes y educadores, profesionales, y personas con discapacidad y/o cuyas

llevando un Aprendizaje y Servicio Solidario con alumnado que está en riesgo de exclusión, dándole herramientas a los-as docentes, familiares y voluntarios-as para atender adecuadamente la diversidad desde un modelo inclusivo. Este tipo de proyecto promueve una coordinación horizontal, donde todos los miembros que conforman el equipo son imprescindibles y trabajan de forma cooperativa y colaborativa, por lo tanto este tipo de Aprendizajes entronca de forma directa con la propuesta del proyecto que se pretende llevar a cabo el próximo curso 14-15.

Centrándonos en los distintos profesionales de Ed. Infantil, el centro cuenta con: 7 maestras/tutoras, 1 maestro, 1 maestra de refuerzo a ciclo; además interviene una maestra de Audición y lenguaje, una maestra de Pedagogía Terapéutica, una monitora, una maestra de la ONCE, 4 voluntarias (2 de la Universidad de Cádiz y 2 del Proyecto de Aprendizaje y Servicio de la UCA).

El sistema de apoyo que realiza la maestra de Pedagogía Terapéutica es dentro de aula y la maestra de Audición y Lenguaje, es siempre fuera, al igual que la maestra de la ONCE, como se ha nombrado más arriba, todas ellas siguen un modelo integrador.

Para finalizar este punto, se ha de decir que el Plan de Acción Tutorial del centro, no contempla reuniones del tutor/a con los distintos profesionales para una adecuada coordinación de todos ellos.

3.2.4. Las aulas objeto de intervención

Como se ha mencionado anteriormente, este proyecto va dirigido a tres aulas de 5 años de Ed. Infantil, de 75 alumnos-as aproximadamente. Éstas guardan en común la metodología que es empleada, pues siguen el libro de texto y no le dan la funcionalidad adecuada a los rincones, ya que no poseen estructura y organización tanto en el espacio, como en los materiales. Además se ha de decir que los rincones son empleados como recompensa para el alumnado al finalizar las fichas y no como recurso de aprendizaje y desarrollo a través del juego.

Aun encontrándose estas semejanzas, se puede observar multitud de diferencias en cada clase. En la clase 1, la docente es bastante tradicional y posee un carácter

dificultades en el desarrollo los sitúan en riesgo de exclusión social (Síndrome de Asperger, Autismo, TGD u otros), así como personas interesadas en los fines y objetivos de la Asociación." Para más información <http://asociacioninclusion-social.blogspot.com.es/p/quienes-somos.html> (11/06/2014)

tranquilo y afectuoso pudiéndose percibir en el ambiente del aula. En ella podemos encontrar 13 niñas y 12 niños; uno ellos se incorporó a mitad de curso 13-14 debido al traslado de su padre por motivos laborales. A pesar de esto, se pudo observar como el alumno se sintió parte del grupo-clase por su carácter extrovertido. La docente lo presentó a sus demás compañeros-as, pero no abordó ninguna estrategia pedagógica de cohesión grupal al respecto. Otro dato de especial relevancia, es el caso de dos mellizas nacidas en el mes de enero, pues se puede observar debido a su edad, como su desarrollo madurativo es más avanzado, demandando mayor información a la hora de tratar temas en la clase. La docente le da respuesta, pero no planifica en su programación actividades para ello.

En la clase 2, la docente aunque se rige por un modelo tradicional es más dinámica, pues incluye bastante el arte musical, por lo que se puede observar un ambiente más activo y participativo del alumnado. En la clase encontramos 14 niñas y 11 niños. Una de las niñas demanda mayor atención debido a la reciente separación de sus cónyuges; este aspecto es abordado por la docente a través de distintas estrategias, donde el afecto predomina, ya que es lo que la niña demanda. Otro de los niños de la clase recientemente ha tenido un hermano y también demanda atención, por lo que en este caso la docente ha empleado distintas estrategias como la de otorgarle protagonismo dentro del aula. Un dato curioso es que en esta clase podemos encontrar dos casos de gemelas. En el primer caso, se puede detectar como las niñas son más maduras ya que han nacido en febrero, además reciben bastante estimulación por parte de su familia; las cuales colaboran activamente en el centro, porque la docente lo propicia con talleres y actividades dentro del aula. Pero se ha de recalcar que cada niña tiene una personalidad muy distinta; una es muy extrovertida mientras que la otra es algo tímida. En el segundo caso, las niñas han nacido en el mes de octubre y se puede observar como son más inmaduras respecto al grupo-clase, debido a la edad. Ellas guardan relación respecto a su carácter, ambas son tímidas - aunque una más que otra- además se muestran bastante tristes, ya que pasan mucho tiempo en el colegio debido al trabajo de sus familiares, por lo que acuden al aula matinal y al comedor. La docente trata el tema entendiéndolas y mostrándoles afecto. Pero se puede observar que todo esto no es suficiente. Pues en el aula matinal y en el comedor, no está su

tutora y estos espacios se utilizan de manera asistencial y no educativa. Por todo ello, consideramos que debería existir un compromiso de todo el centro, mediante un protocolo de actuación, que se encuentre recogido en el proyecto educativo de centro, donde se desarrollen actividades lúdicas y dinámicas para que aquellos-as alumnos-as que deben permanecer mucho tiempo en la escuela se sientan confortados-as.

Por último, en la clase 3 la docente es bastante tradicional y estricta, por lo que se puede observar un ambiente de clase cohibido y poco participativo. En el aula encontramos 14 niñas y 11 niños. Uno de ellos demanda actividades más lúdicas y no atiende a las pautas establecidas por la docente. Ésta aborda el tema eximiendo al alumno del uso de los rincones y del recreo, a lo que éste sigue sin seguir sus indicaciones. Por tanto, esta manera de intervenir no da respuesta a la necesidad emergente. Para ello es necesario un cambio de metodología en el aula, en el que el alumno se le dote de responsabilidad en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por todo ello el proyecto *La voz y el silencio del alumnado. La escuela desde la mirada de nuestros niños y niñas de Ed. Infantil* es relevante y pertinente, pues en este proyecto se permite empoderar la voz de todo el alumnado. Además da respuesta a las demandas del nuestros niños y niñas, ya que se pone en valor las ideas del alumnado, son ellos-as los protagonistas y dinamizadores del proyecto; a través de actividades lúdicas y divertidas, con la ayuda de toda la comunidad educativa y en distintos espacios del centro.

3.3. Diseño del proyecto. Propuesta didáctica "La voz y el silencio del alumnado. La escuela desde la mirada de nuestros-as niños-as de Ed. Infantil."

Este proyecto se desarrollará en el curso 14/15 a propuesta de quien suscribe este trabajo, que actuará como guía y promotora del mismo. Dado que no existe ningún tipo de vinculación formal¹⁹ con el centro educativo, esta actuación se insertará en el marco de la colaboración entre egresadas de la Facultad de Ciencias de la Educación y

¹⁹ Actualmente no tiene una vinculación formal, pues está en proceso de negociación con el centro, por lo no se descarta que la tuviera en un futuro, por ello se adjunta como ANEXO 2 una plantilla de documento de compromiso con el centro extraída de la plantilla de Diseño de Proyectos de Aprendizaje y Servicio de la asignatura de Fundamentos Pedagógico de las necesidades educativas de la infancia, extraídas de [proyectos.uca.es/aps\(10/06/2014\)](http://proyectos.uca.es/aps(10/06/2014))

el centro, inserto en experiencias de Aprendizaje y Servicio²⁰. Este tipo de acciones ya poseen una cierta tradición en el centro, por lo que no resultará extraña. Un ejemplo de ello es que este curso ya se está desarrollando un TFG del Grado asociado a estas propuestas.

La propuesta didáctica va directamente dirigido hacia el alumnado de 5 años de Educación Infantil de un CEIP de Puerto Real, para contribuir a la construcción de un currículum impregnado de sus voces y puestas en acción, así como a sus docentes/tutores-as de 5 años de Educación Infantil, pues se les formarán en Diseño Universal de Aprendizaje y en proyectos de Aprendizaje y Servicio para así atender adecuadamente a la diversidad. Pero en cuanto a los-as beneficiarios-as serán ellos-as mismos-as, así como la egresada de este trabajo que impartirá el proyecto, pues va a ser una formación que se enriquece de forma bidireccional.

3.3.1. Objetivos

¿Qué se quiere conseguir con este proyecto?

En este apartado se ha realizado unas tablas donde se pueden diferenciar claramente los objetivos generales para toda la comunidad, para el alumnado y el profesorado.

OBJETIVOS GENERALES PARA TODA LA COMUNIDAD EDUCATIVA:
<ul style="list-style-type: none"> • Dotar a la comunidad educativa de herramientas para el desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil. • Dar voz al alumnado posibilitando su toma de decisiones durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que supone este proyecto. • Contribuir a la formación de los-as profesionales en Diseño Universal de Aprendizaje y en proyectos de Aprendizaje y Servicio como estrategias metodológicas para atender adecuadamente a la diversidad. • Fomentar la participación de toda la comunidad educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y mejora del entorno. • Sensibilizar a los profesionales sobre la importancia de la educación inclusiva. • Difundir experiencias de éxito sobre educación inclusiva para su extensión por otros centros y entidades. • Propiciar el trabajo en red sobre educación inclusiva entre los distintos profesionales. • Animar a los centros que trabajen con asociaciones para establecer las condiciones necesarias para una educación inclusiva.

Tabla 2. Objetivos generales para toda la comunidad educativa. Fuente: Elaboración propia.

²⁰ Este tipo de acciones pueden ser consultadas en proyectos.uca.es/aps

OBJETIVOS GENERALES PARA EL ALUMNADO:
<ul style="list-style-type: none"> • Dotar al alumnado de herramientas para el desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil. • Hacer ver la importancia de dar voz a todos-as. • Adquirir las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para resolver problemas de la escuela y de su vida cotidiana. • Posibilitar la toma de conciencia sobre la importancia de planificar proyectos integrales y sus implicaciones curriculares y de organización de servicios.

Tabla 3. Objetivos generales para el alumnado. Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVOS GENERALES PARA LOS-AS DOCENTES:
<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir a que el profesorado intercambie ideas y vivencias pedagógicas. • Apoyar la formación del profesorado como mediador-a en el contexto del aula, siendo un elemento de “andamiaje” en el proceso formativo del alumnado. • Introducir al profesorado en el Diseño Universal de Aprendizaje y proyecto de Aprendizaje y Servicio.

Tabla 4. Objetivos generales para los-as docentes. Fuente: Elaboración propia.

Los objetivos específicos de aprendizaje en relación con el alumnado quedarán reflejados en una tabla posterior sobre propuesta de Desarrollo de la secuencia didáctica, que se encontrará más adelante para su mayor clarificación.

3.3.2 Contenidos

Contenidos de aprendizaje para el alumnado

A continuación se presentan los contenidos de la secuencia didáctica que se llevará a cabo con los-as niños-as. Éstos se presentan de forma globalizada, aunque teniendo en cuenta la diferencia entre los conceptos, procedimientos y actitudes fundamentales para los-as alumnos-as según su edad, además de su correcta organización y secuenciación para el desarrollo de su construcción personal.

CONTENIDOS ALUMNADO		
CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las escuelas de antes y de ahora: Distintas perspectivas. ▪ Distintas partes de la 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observación y comentarios de imágenes. ▪ Conversación sobre lo que le gusta y lo que no le 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interés por conocer la vida y costumbres de la escuela de antes. ▪ Valoración del entorno

<p>escuela: los espacios.</p> <ul style="list-style-type: none"> Diferentes personas que componen la escuela: las personas son importantes. Escuela ideal. Lo que me gusta y no me gusta del colegio. Distintos recursos para mejorar el centro. 	<p>gusta del colegio.</p> <ul style="list-style-type: none"> Comprensión de la información a través de distintos métodos Escucha activa de sus compañeros-as y demás profesionales. Confección y toma de decisiones de actividades para mejorar el centro. Participación activa en las distintas actividades. Utilización de las TIC. Trabajo cooperativo. 	<p>para la vida y actitud positiva para su mejora y conservación.</p> <ul style="list-style-type: none"> Interés por conocer distintas formas de representación, acción, expresión y motivación. Aceptación de las normas de comportamiento. Esfuerzo por utilizar las TIC. Actitud positiva ante diferentes tipos de actividades artísticas y respeto de las normas de desarrollo. Compromiso hacia la mejora de la escuela.
--	--	--

Tabla 5: Contenidos alumnado. **Fuente:** Elaboración propia.

Contenidos del profesorado

CONTENIDOS PROFESORADO		
CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
<ul style="list-style-type: none"> Diferenciación entre el modelo de integración y el modelo inclusivo. Diseño Universal de Aprendizaje. Aprendizaje y Servicio. Importancia de la Evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> Observación y detección de necesidades. Comprensión de la información a través de distintos métodos Escucha activa del alumnado y demás profesionales. Confección y toma de decisiones de actividades para mejorar el centro. Participación activa en las distintas actividades. Utilización de las TIC. Trabajo cooperativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Valoración del entorno para la vida y actitud positiva para su mejora y conservación. Interés por conocer distintas formas de representación, acción, expresión y motivación. Esfuerzo por utilizar las TIC. Compromiso hacia la mejora de la escuela.

3.3.3. Descripción del proyecto

¿Qué se va a hacer para alcanzar los objetivos?

Se va a llevar a cabo reuniones/talleres de formación docente sobre Diseño Universal y proyecto sobre Aprendizaje y Servicio para atender adecuadamente a la diversidad, así como la puesta en práctica de un Proyecto en el que se le va a dar voz al alumnado de 5 años de Ed. Infantil.

¿Qué se necesita aprender para llevar a cabo este proyecto?

El profesorado/voluntariado deberá formarse en Educación Inclusiva, a través del Diseño Universal de Aprendizaje y proyectos de Aprendizaje y Servicio para así atender adecuadamente la diversidad.

Respecto el alumnado, deberá aprender a detectar necesidades reales del entorno y saber cómo buscar solución con la colaboración de los demás.

¿Qué alianzas se van a precisar?

Se contará con el apoyo incondicional del Grupo de Investigación HUM230 del Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz, de la dirección y de los-as docentes del ciclo de infantil del CEIP de Puerto Real, con el AMPA, con el periódico o televisión de Puerto Real y si fuera necesario con el Ayuntamiento de Puerto Real para suministrarnos los materiales necesarios. Además no se descarta contar con alguna Asociación de vecinos-as cercana al centro.

3.3.4. Metodología

La metodología que se va a llevar a cabo en este proyecto va a ser activa y participativa, pues se va a formar en educación inclusiva en un sentido bidireccional entre todos los componentes del proyecto. También se va a llevar a cabo la realización de un Diseño Universal de Aprendizaje y proyecto de Aprendizaje y Servicio en el que será partícipe todos los miembros de la comunidad educativa, predominando la voz

del alumnado de 5 años, pues serán agentes activos, respecto a la dinamización del proyecto-servicio.

La propuesta didáctica se llevará a cabo con el alumnado los miércoles, a través de un proyecto bien articulado que se desplegará en distintas fases recogidas en el cuadro de propuesta de desarrollo de la secuencia didáctica. Por ello los miércoles lo llamaremos "El día del proyecto". Pues como se ha mencionado anteriormente, el centro sigue la editorial, por lo que se ha considerado más factible dedicarle un día completo a la semana para no romper con la rutina que están llevando a cabo.

Respecto a las distintas personas que van a formar parte de este proyecto, nos hemos organizado de la siguiente forma: Con los profesionales se convocará una reunión, todos los lunes y viernes, en la hora de exclusiva; con los familiares colaboradores en el horario del AMPA y con el voluntariado posteriormente. Las reuniones de los lunes serán destinadas para consensuar todo lo que respecta con el diseño/acción del proyecto y los compromisos a los que se ha llegado para la siguiente semana. Sin embargo, las reuniones de los viernes estarán destinadas para abordar la evaluación de todo el proceso: puntos fuertes, débiles y propuesta de mejora del proyecto. Además, se solicitará una reunión semanal con el periódico o televisión de Puerto Real - preferiblemente el martes - para informarles qué aspectos vamos a trabajar, pues ellos grabaran todo el proceso.

DISEÑO DEL TRABAJO "FUERA DEL AULA"			
Con quién	Docentes	Familiares	Voluntariado
Cuándo	Lunes y viernes		
	Exclusiva: 8:15-9:00	AMPA: 10:00-10:45	11:00-11:45
Temas a tratar:	1ª Semana: -Presentación de la propuesta y análisis de la realidad. -Diferenciación entre el modelo integrador y el inclusivo. -Importancia de la Evaluación y consenso de los instrumentos de registro.		
	2ª Semana: -Propuesta de ideas: Diseño Universal de Aprendizaje y proyecto en Aprendizaje y Servicio.		

	3ª Semana: -Diseño de la propuesta, Desarrollo y Evaluando el proceso.
	4ª Semana: Diseño de la propuesta , Desarrollo y Evaluando el proceso
	5ª Semana: Diseño de la propuesta, Desarrollo y Evaluando el proceso.
	6ª Semana: -Evaluación: Informe de resultado y conclusiones

Tabla 6: El trabajo fuera del aula. Fuente: Elaboración propia.

3.3.5. ¿Cómo vamos a evaluar?

Para comenzar con la evaluación, el proyecto se ha contextualizado respondiendo una serie de cuestiones que se pueden observar en el siguiente cuadro:

<ul style="list-style-type: none"> • "¿Qué vamos a evaluar?" 			
Un Proyecto que consta de actividades para dar voz al alumnado y formar al profesorado en DUA y APS			
"¿Quiénes vamos a evaluar?"	"¿Para qué vamos a evaluar?"	"¿Cómo vamos a evaluar?"	"¿Cuándo va a ser evaluado?"
Un equipo formado por: -Alumnado -Profesorado -Voluntariado -Familiares colaboradores	"Para conocer que ha sucedido (productos y procesos) y poner en marcha procesos de mejora."	"Sumergiéndonos en el contexto para recoger datos e interpretar conjuntamente lo que está aconteciendo y lo acontecido."	Durante todo el proceso: antes, durante y cuando las acciones han terminado.

Tabla 7: Evaluación. Fuente: Elaboración propia a partir de
García, O. García, M. Ibarra, M. y Rodríguez, G. (2000).

Se ha de decir que la evaluación estará ligada al desarrollo de las fases, por lo que los criterios de evaluación quedarán reflejados en el cuadro sobre propuesta de Desarrollo de la secuencia didáctica que se encuentra más adelante, quedando claramente definido, qué se está evaluando, cuándo y cómo. Para evaluar el proceso se contará con diferentes instrumentos: El-la docente utilizará el diario, distintas entradas del blog; con videos del alumnado, murales, dibujos, entre otros, a través de una observación sistemática, triangulando la información con los distintos componentes que han formado parte del proyecto.

A continuación véase una tabla representativa de los distintos instrumentos que se utilizarán para registrar la información y así poder realizar una evaluación justa y de calidad.

INSTRUMENTOS DE REGISTRO DE LA INFORMACIÓN PARA LA EVALUACIÓN:			
Cuándo	Inicio:(Ideas previas). De dónde partimos.	Proceso:	Final:
	1ª SEMANA	2ª y 3ª SEMANA	4ª y 5ª SEMANA
Cómo	<p>-Producto I: Video, respondiendo cuestiones.</p> <p>-Producto II: Mural.</p> <p>-Producto III: Dibujo escuela ideal.</p> <p>-Producto IV: Video, visita familia.</p>	<p>- Producto V: Mural cooperativo.</p> <p>-Producto VI: Video, somos reporteros-as.</p> <p>-Producto VII: Dibujando recursos.</p> <p>-Producto VIII: Pidiendo ayuda (dibujos, vídeos...)</p> <p>-Producto XI: Entradas del blog.</p> <p>-Producto XIII: Videos/fotos tv/periódico</p>	<p>-Producto IX: Video conclusiones finales, somos reporteros-as.</p> <p>- Producto X: Video conclusiones finales, reporteros-as de sexto.</p> <p>-Producto XI: Entradas blog.</p> <p>-Producto XII: Videos/fotostv/periódico</p>

Tabla 8: Instrumentos de registro de la información para la evaluación. Fuente: Elaboración propia.

3.3.6 Fases de la propuesta²¹

Las fases de esta propuesta posee tres grandes momentos: fase de diseño, fase de acción y fase de evaluación

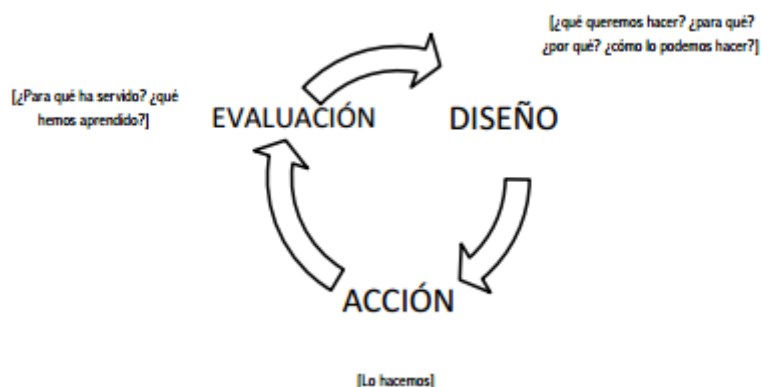


Gráfico 2: Tres grandes momentos de la propuesta. Fuente: plantilla de Diseño de Proyectos de Aprendizaje y Servicio de la asignatura de Fundamentos Pedagógico de las Necesidades Educativas de la Infancia, extraídas de [proyectos.uca.es/aps\(10/06/2014\)](http://proyectos.uca.es/aps(10/06/2014))

²¹ Para llevar a cabo este proyecto nos apoyaremos en la plantilla de Diseño de Proyectos de Aprendizaje y Servicio de la asignatura de Fundamentos Pedagógico de las Necesidades Educativas de la Infancia, extraídas de [proyectos.uca.es/aps\(10/06/2014\)](http://proyectos.uca.es/aps(10/06/2014))

Dentro de los tres grandes momentos se puede encontrar las siguientes fases:

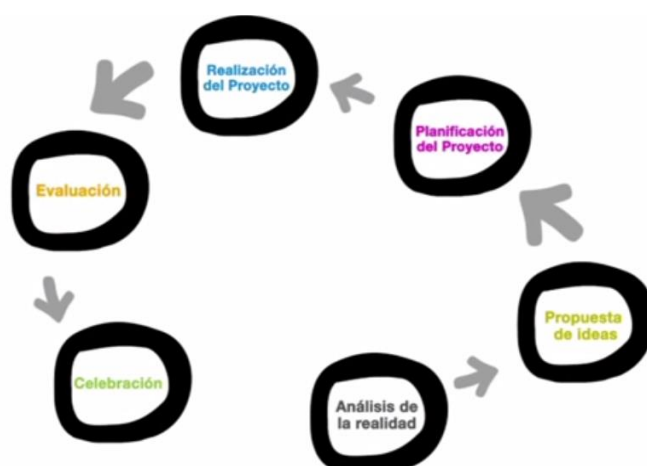


Gráfico 3: Fases de la propuesta. Fuente: web <https://www.youtube.com/watch?v=wTNHeb0V5kY> (05/06/2014)

<ul style="list-style-type: none"> • Primera fase: Análisis de la realidad
Tanto el alumnado como los distintos profesionales identifican necesidades sociales.
<ul style="list-style-type: none"> • Segunda fase: Propuesta de ideas
Se dan respuestas a qué se puede hacer para transformar esa realidad. Se realiza a través de una lluvia de ideas y sirve para decantarse por un proyecto.
<ul style="list-style-type: none"> • Tercera fase: Planificación del Proyecto
Se estructura y se desarrolla el proyecto.
<ul style="list-style-type: none"> • Cuarta fase: Realización del proyecto.
Se lleva a cabo, se ejecuta.
<ul style="list-style-type: none"> • Quinta fase: Se evalúa y se celebra.
Reflexión crítica de manera individual y grupal de todas las personas que han formado parte y celebración.

Tabla 8: Fases de la propuesta descrita. Fuente: web <https://www.youtube.com/watch?v=wTNHeb0V5kY> (05/06/2014)

FASES Y TAREAS

A continuación se definirá en cada fase qué tareas se van a llevar a cabo. Éstas se distribuirán por semanas, pues el centro sigue la editorial y solo contamos con un día a la semana para abordar el proyecto. Este día se le llamará "Día del Proyecto" así el alumnado lo incorporará en la rutina semanal. Las tareas que se pretenden llevar a cabo duraran aproximadamente unos 20 minutos siguiendo una estructura de grupos interactivos.

Además se organizará dos veces en semana reuniones en horario de exclusivas con los distintos profesionales y con los familiares colaboradores en el horario del AMPA, todo

ello para una buena coordinación entre todos los miembros que conforman el proyecto.

Las reuniones de los lunes estarán destinadas para llegar a acuerdos en el diseño y la de los viernes para evaluar el proceso. Cada reunión durará unos 3/4 de hora aproximadamente. A continuación, una imagen representativa de las fases y las tareas que van a llevar a cabo.

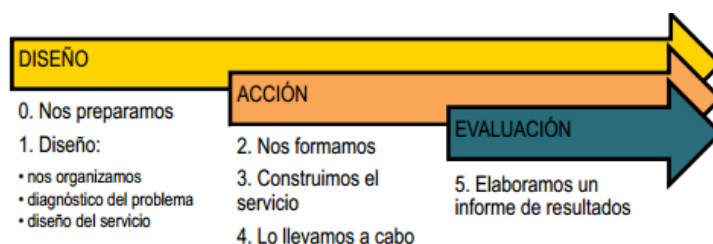


Gráfico 4: Fases y tareas. Fuente: Diseño de Proyectos de Aprendizaje y Servicio de la asignatura de Fundamentos Pedagógico de las Necesidades Educativas de la Infancia, extraídas de proyectos.uca.es/aps(10/06/2014)

3.3.7. Propuesta de Desarrollo de la secuencia didáctica

	FASES	OBJETIVOS	TAREAS	EVALUACIÓN
SEMANA 1	DISEÑO: ¿Qué saben? -Ideas previas -Motivación	-Analizar la realidad -Identificar que le gusta y que no de la escuela. -Percibir el cambio de la escuela. -Motivar al alumnado. -Empezar a soñar.	-Asamblea(video,caja) Producto I -Video (alumnado de otro cole entrevistando) Producto II -Mural (que le gusta y que no del colegio) Producto III -Dibujo de escuela ideal (vídeo, exposición del dibujo) Producto IV: - Video: Familiares ante escuela -Reporteros-as de sexto.	-Es capaz de analizar la realidad. -Identifica aquello que le gusta y que no le gusta de la escuela. -Percibe el cambio de la escuela de antes y de ahora.

SEMANA 2	Análisis de la realidad	<ul style="list-style-type: none"> -Analizar la realidad -Distinguir entre distintas realidades. -Reconocer sentimientos propios y de los otros. -Investigar. 	<p>Asamblea (retroalimentación, video tabla que gusta y que no, escuela ideal y actividades del día).</p> <p>-Somos fotógrafos-as (entrevista INDEX y consenso)</p> <p>Producto V: Mural cooperativo.</p> <p>-Somos reportero-as (visita a otra clase)</p> <p>Producto VI: Video</p> <p>-Somos reporteros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Conoce distintas realidades. -Reconoce sentimientos propios y de otros. -Maneja las TIC.
SEMANA 3	Propuesta de ideas	<ul style="list-style-type: none"> -Conocer la realidad . -Desarrollar pensamiento crítico. -Fomentar la responsabilidad social las habilidades propias y de otros-as. -Utilizar las tic 	<p>-Asamblea (retroalimentación, video tabla que gusta y que no, escuela ideal y actividades del día).</p> <p>-Buscando soluciones: (dibujo cooperativo, exposición y votación)</p> <p>- Reporteros-as de sexto.</p> <p>- El-la docente, Ficha de diseño de APS.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Conoce la realidad que le rodea. -Utiliza el pensamiento crítico. -Posee responsabilidad social . -Identifica habilidades propias y de otros-as.
SEMANA 4	Planificación del proyecto: Conexión entre: -Qué saben -Qué necesitan saber.	<ul style="list-style-type: none"> - Detectar necesidades. - Resolver conflictos. - Desarrollar la creatividad. 	<p>-Asamblea(qué sabemos y qué necesitamos saber para mejorar la escuela)</p> <p>-El-la docente informe de aprendizajes.</p> <p>-Cómo nos organizamos (planificación de recursos humanos y materiales)</p> <p>Producto VII</p> <p>-Dibujando recursos (exponer, consensuar)</p> <p>Producto VIII</p> <p>-Pidiendo ayuda (petición formal)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Detecta necesidades el entorno. Resuelve conflictos. - Es Creativo-a y utiliza la reflexión crítica.
SEMANA 5	<u>ACCIÓN:</u> Realización del proyecto.	<ul style="list-style-type: none"> -Fomentar la relación con sus iguales y adultos. -Propiciar la ayuda mutua entre iguales. 	<p>Producto IX</p> <p>-Cómo lo vamos a llevar a cabo.</p> <p>-Cómo lo vamos a celebrar.</p> <p>-Reporteros-as de sexto.</p> <p>Asamblea(recordatorio acuerdos)</p> <p>-Manos a la obra.</p> <p>-Somos reporteros-as</p> <p>Producto X:</p> <p>-video que represente proyecto)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Ayuda mutua -Participación y comunicación desde distintos formas.

			-Reporteros-as de sexto. Producto XI: -video con conclusiones alumnado)	
SEMANA 6	EVALUACIÓN		-Reunión (cuestionario index) -Análisis información Profesionales: elaboración informe de resultados y conclusiones	
SEMANA 7	Celebración		-Celebrando la voz del Alumnado	

Tabla 9: Propuesta de Desarrollo de la secuencia didáctica. **Fuente:** Elaboración propia.

Fase de diseño

PRIMERA SEMANA

Tarea 0: Nos preparamos

- Propuesta pedagógica
- Motivación al grupo
- Nos formamos"

Producto I: Video.

Producto II: Mural.

Producto III: Dibujo escuela ideal.

Producto IV: Video visita familia.

Se comenzará con la **asamblea** inicial, mostrándoles un video del blog que se elaborará con la mascota de la clase.

Hola a todos y todas, como sabéis soy la mascota de vuestra clase y juntos pasamos mucho tiempo en el cole, somos como una gran familia y la escuela es como si fuera nuestro segundo hogar y para que nos sintamos muy felices en él necesito vuestra ayuda...

¿Os gustaría mejorar el cole?

Si es así, os comentaré el plan vuestra-o profesor-a. Espero que con la ayuda de todos y todas consigamos una escuela aún mejor.

Por cierto, a el-la profe le he dejado una caja con material que vais a necesitar.

Muchos besitos y hasta la próxima.

(Texto para el vídeo inicial)

A continuación, el-la docente abrirá la caja y les mostrará lo que hay ella. Será un contrato en el que el alumnado se compromete a llevar a cabo el proyecto y unas insignias de investigadores-as.

Ejemplo de contrato:

Proyecto: La voz y el silencio del alumnado. La escuela desde la mirada de nuestros-as niños-as de Ed. Infantil.

Nombre y Apellidos del Alumno-a

Va a participar en el proyecto para mejorar la escuela

Lugar y fecha

Firma del alumno-a y el-la docente.

Sello del colegio.

El-la profesor-a preguntará al alumnado quién desea participar y después de la asamblea repartirá las insignias y el contrato de compromiso para que el alumnado ponga su nombre, apellidos y firma.

A continuación, les explicará que el proyecto durará unas siete semanas - mostrándole el calendario - y les enseñará otra grabación del blog²² en el que sale la mascota explicándoles las actividades²³ que van a llevar a cabo ese día y le contaremos que necesitaremos la ayuda del alumnado de sexto, que realizarán un reportaje²⁴ de todo el proceso y quedará recogido en el blog²⁵. Además se le comentará que esta experiencia sería interesante que toda la localidad pudiera conocerla, por lo que se le dará a elegir al alumnado con qué empresa²⁶ quiere contar, ya sea con el periódico o con la televisión de Puerto Real, pues éstos nos acompañaran durante todo el proceso, haciéndonos fotos/videos y preguntas de todas las tareas que estemos realizando.

Seguidamente, se les realizará una serie de preguntas, tales como: ¿sabéis quiénes forman el colegio?, ¿cuántas partes tiene la escuela?, ¿qué es lo que más os gusta del colegio?, ¿y lo que menos?, ¿cómo lo mejorarías?, ¿a quién le podríamos pedir ayuda?, ¿el colegio siempre ha sido igual?, ¿cómo sería vuestro colegio ideal? La sesión se grabará²⁷ - Producto I - para poder analizar detenidamente las ideas previas del alumnado.

²² La grabación estará compuesta por frases cortas, siempre comenzará con frases introductorias, como "Hola investigadores-as las actividades de día serán..." e irán acompañadas de esquemas, mapas conceptuales, organizadores gráficos, organizadores de rutinas, iconos, símbolos, colores.

²³ Se colocará en la asamblea imágenes representativas de las actividades que se van a realizar a lo largo del día.

²⁴ El reportaje del alumnado de sexto corresponderá con el PRODUCTO XI para la evaluación.

²⁵ El blog será una buena herramienta de registro de información para la evaluación, siendo el PRODUCTO XII.

²⁶ Ya sea el periódico o la televisión de Puerto Real, corresponderá al PRODUCTO XII.

²⁷ Todas las actividades estarán grabadas y fotografiadas para poder realizar una evaluación más minuciosa y de calidad.

Posteriormente, se les mostraría un **video**²⁸ donde alumnos-as de otro centro hacen una entrevista de aquello que le gusta de su escuela y aquello que no, así podrán disponer de un modelo de referencia y conocer otras realidades distintas a las suyas.

A continuación, se le sugerirá al alumnado hacer un **mural** - Producto II - que represente aquello que le gusta de la escuela y aquello que no. Se le dará a elegir²⁹ como realizarlo, si en un único mural que abarque lo que les gusta y lo que no de la escuela o sin embargo hacer dos murales por separado. Se formaran grupos heterogéneos³⁰; estará dinamizado por un adulto³¹ que les ayudará a poner en desequilibrio sus ideas previas, a través de preguntas, como por ejemplo: ¿creéis que todos-as los-as niños-as se sienten bien en la escuela?, ¿qué haría falta para que se sientan mejor? Además en cada equipo habrá distintos materiales, como recortes de revistas, periódicos, cómic; con imágenes representativas que les ayudarán a pensar sobre el tema; también contarán con lápices, rotuladores, ceras, acuarelas, tijeras, pegamento, pinceles, entre otros. Al finalizar el mural, el alumnado elegirá de manera democrática donde colocarlo, se utilizará la *"técnica del garbanzo"* anteriormente empleada.

Una vez elaborado y colocado el mural, se comenzará con la exploración didáctica del mismo, a través de preguntas que los-as niños-as deben responder como: ¿por qué has elegido esa imagen?, ¿hay alguien que piense distinto? ¿Añadiríais algo más?

Posteriormente, le sugeriremos al alumnado que se coloquen en círculo y cierren los ojos y se le preguntará: ¿cómo sería vuestro colegio ideal? - es decir, el colegio de vuestros sueños, el que querríais tener - ¿cómo os lo imagináis?, ¿cómo debería estar construido?, ¿qué cosas os gustaría que pasaran en él?, ¿cómo os gustaría que fueran los niños-as, profesores-as y directores-as?

²⁸ Un alumno de otro colegio, realiza una entrevista a sus compañeros-as, sobre que le gusta de la escuela. [https://www.youtube.com/watch?v=C8xqwDGm-kw\(21/05/2014](https://www.youtube.com/watch?v=C8xqwDGm-kw(21/05/2014)

El siguiente video es una entrevista de aquello que no les gusta del colegio. [https://www.youtube.com/watch?v=u6r9tt8xjy\(21/05/2014](https://www.youtube.com/watch?v=u6r9tt8xjy(21/05/2014)

²⁹ Para elegir como elaborar el mural, se realizará mediante una votación, se utilizará *"la técnica del garbanzo"*, que consiste en colocar cada ejemplo de mural en una mesa grande situada en una esquina del aula y entregar un garbanzo a cada niño-a que deberá colocar encima del mural que quiere votar, de esta forma evitaremos las votaciones a mano alzada que en estas edades se contaminan demasiado por los liderazgos existentes en grupos (Pozuelos, 2007)

³⁰ Los grupos se realizarán al azar, dándole un número del 1 al 5 a cada alumno-a. Todos los números iguales formarán un grupo.

³¹ Se contará con 5 adultos (la tutora, la maestra de apoyo a ciclo, la voluntaria, dos familiares colaboradores). Además en todo el proceso se contará con una amiga crítica para recogida de información y realizar una mejor evaluación.

Seguidamente, se le mostrará un video³² del Colegio López de Vega que se llama "Hecho con tus sueños" que muestra una coreografía de toda la comunidad educativa en las distintas instalaciones del centro, acompañada de una canción que habla sobre cómo se pueden cumplir los sueños. De esta manera, pueden ver distintas realidades de otros colegios.

A continuación, les animaríamos a que realicen, de manera individual, un **dibujo de su escuela ideal** - Producto III -. Para ello, estará a la disposición del alumnado papeles de colores, cartulinas, lapides de colores, rotuladores, ceras blandas, acuarelas, purpurina, pegamento, tijeras, punzones, entre otros. Mientras realizan la actividad, se les sugerirá poner la canción de fondo antes escuchada o alguna que proponga el alumnado.

Al finalizar los dibujos, el alumnado se volverá a colocar en círculo y mostrará a sus compañeros-as y docente el dibujo y explicará brevemente por qué es su escuela ideal. Por último, elegirá el alumnado donde colocar sus dibujos. La votación se realizará democráticamente, donde cada alumno-a deberá pegar un gomet en el lugar que considere oportuno.

Se **invitará a familiares**³³ - Producto IV - a la clase para que nos cuenten cómo era la **escuela cuando ellos-as eran pequeños-as**. Si fuera posible se le pediría que vinieran con fotografías para que el alumnado pueda detectar más fácilmente las diferencias.

Luego, la docente realizará una serie de preguntas tales como: ¿qué aspectos de la escuela de sus familiares son iguales a nuestro colegio?, ¿y distintos?, ¿qué es lo que más os gusta de la escuela de los familiares?, ¿y lo que menos?

Por último, se realizará la actividad llamada **reporteros-as de sexto** que consiste en que cinco alumnos-as de sexto acudirán a la clase de infantil y cada uno-a realizará un reportaje a un grupo de cinco alumnos-as, sobre qué han hecho a lo largo del día y qué es lo que le ha gustado más y aquello que menos.

SEGUNDA SEMANA:

- Determinar formatos de equipos
- Organización de equipos

³² Más información en [https://www.youtube.com/watch?v=IfOQYuWD43g\(21/05/2014\)](https://www.youtube.com/watch?v=IfOQYuWD43g(21/05/2014))

³³ Previamente mediante una nota informativa desde distintas vías de comunicación, como es el blog, whatsapp, circulares, carteles en el recibidor del centro.

Diagnóstico y diseño de propuesta

- Análisis de realidad"

Producto V: Mural cooperativo.

Producto VI: Somos reporteros-as (vídeo).

Se comenzará con una **asamblea** en el que se les mostrará al alumnado un video del blog en el que saldrá la mascota de la clase, haciendo un pequeño recorrido de todo lo que han hecho hasta ahora. Irá apoyado de esquemas y mapas conceptuales donde se puedan observar, aquello que les gusta y no de su escuela y la de sus familiares cuando eran pequeños-as; qué aspectos guardan en común y cuáles son distintos; y cómo eran sus escuelas ideales.

En el video también se les propondrá las actividades que van a realizar a lo largo del día, apoyadas de imágenes representativas de la rutina que se va a seguir, éstas como se ha mencionado anteriormente se colocaran en la asamblea.

La siguiente actividad se llama **somos fotógrafos-as**. Se realizará en cinco grupos heterogéneos de cinco alumnos-as, que anteriormente la docente ha seleccionado, para potenciar al máximo las capacidades de todo el alumnado y propiciar la ayuda mutua entre iguales. Se contará con el andamio de un adulto por grupo (tutor-a del aula, maestro-a de apoyo a ciclo, un-a voluntario-a y dos familiares colaboradores).

La actividad consiste en proporcionarle al alumnado cámaras de fotos y móviles y dar una vuelta con ellos por todo el colegio y que fotografíen aquello que le gusta y que no le gusta de la escuela. Durante todo el recorrido, el adulto realizará preguntas para reactivar sus ideas y conocimientos. Éstas estarán extraídas del cuestionario 3 para niños-as del Index³⁴ para la Inclusión.

Al llegar a la clase, la docente pondrá las fotografías en la pizarra digital y cada grupo explicará porque han seleccionado esas fotografías. Posteriormente, se imprimirán todas las fotografías y se colocaran encima de una mesa para que el alumnado pueda votar colocando una pegatina de aquello que le gusta más de la escuela y lo que menos. El-la docente les comentará que el próximo día busquen soluciones para mejorar la escuela. A continuación, en la entrada del colegio, se colocaran tres papeles continuos, a la altura del alumnado, para que los tres cursos de 5 años coloquen sus

³⁴ Cuestionario extraído de Booth, T., Ainscow, M. y Kingston (2007). *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Reino Unido: CSIE.

fotografías y puedan realizar un **mural cooperativo** - Producto V -, uno para aquello que le gusta más del colegio, otro para lo que le gusta menos y el último con un gran interrogante que diga ¿Cómo mejorarán nuestros niños y niñas la escuela?

La siguiente actividad se llama **somos reporteros-as** - Producto VI - y consiste en que un representante de cada grupo debe realizar una entrevista a un grupo de cinco alumnos-as de otra clase y les debe preguntar qué es lo que más le gusta del colegio y lo que menos. De esta forma, podrán observar distintas realidades de un mismo centro.

Finalmente, el alumnado de sexto acudirá a las clases de 5 años de Ed. infantil y realizará la actividad llamada **reporteros-as de sexto** que consiste en que cinco alumnos-as de sexto, individualmente, le hacen un reportaje a un grupo de cinco niños-as sobre qué cosas han hecho a lo largo del día, qué es lo que más le ha gustado y aquello que le ha gustado menos.

TERCERA SEMANA:

"Propuesta y discusión en equipo. Análisis de Viabilidad"

Producto VII: Dibujo buscando la solución

El-la docente debe elaborar una ficha de diseño del APS para el blog.

En primer lugar, se llevará a cabo una **asamblea**, que como en la anterior semana, se le mostrará un video del blog en el que saldrá la mascota de la clase, comentando brevemente todas las actividades que se han realizado hasta el momento. El vídeo irá acompañado de esquemas, mapas conceptuales de los conceptos más relevantes y significativos, es decir, todo aquello que saben los alumnos-as.

Además se le propondrá las actividades que se van a llevar a cabo a lo largo del día, acompañada de las imágenes representativas de la rutina a seguir colocadas en la asamblea.

El-la docente recordará al alumnado aquello que habían votado sobre lo que menos le gustaba de la escuela y les sugerirá que piensen cómo pueden mejorarla, a quién podríamos pedir ayuda y qué materiales serían necesarios.

Para la realización de la actividad **buscando soluciones**- Producto VII -. Se llevará a cabo en grupos de cinco alumnos-as, aproximadamente; estos grupos no serán

seleccionados, sino que serán los grupos base que había constituido el-la docente antes del proyecto.

Se les propondrá realizar un dibujo buscando la solución de la necesidad que habían detectado. Cada grupo estará andamiado por los mismos adultos que en la actividad somos fotógrafos-as, para ayudar en todo momento en la gestión y dinamización del grupo, sobre todo, en búsqueda de soluciones, consensos, abordar el trabajo, respetar los turnos, entre otros. En este momento, el alumnado investigará sobre cómo puede solventar el problema.

Posteriormente, cada grupo deberá de exponer la solución a la que han llegado a través del dibujo. Se colocarán todos en una mesa y cada alumno-a deberá votar que idea prefiere. Debemos recordar al alumnado que no es ninguna competición, ya que después de la elección del dibujo pasará por todos los equipos para que añadan sus ideas.

Cuando se ha seleccionado la idea que se va a llevar a cabo, cada grupo complementará - si viera oportuno - sus ideas en el dibujo y expondrá al resto de sus compañeros-as aquello que han añadido.

A continuación, el-la docente proyectará en la pizarra digital el resultado del dibujo conjunto donde quedan recogidas las soluciones a la necesidad detectada. El-la docente preguntará al alumnado cómo la idea se puede llevar a cabo, es decir, la planificación de recursos y materiales, proponiendo al alumnado una lluvia de idea de qué es necesario para poner en acción la solución expuesta. (el-la docente la anotará en la pizarra con palabras claves e iconos representativos).

Finalmente, se realizará la actividad llamada **reporteros-as de sexto**, donde cinco alumnos-as de sexto acuden a la clase de infantil y cada uno-a realizará un reportaje a un grupo de cinco alumnos-as, sobre qué han hecho a lo largo del día, qué soluciones han encontrado ante la necesidad detectada y cómo se han sentido llevando a cabo este proyecto.

3.3.2 "Fase de acción"

CUARTA SEMANA:

Tarea 2: "Proceso de investigación en torno a los Aprendizajes Necesarios

- ¿Qué sabemos?, ¿qué necesitamos conocer? Investigamos"

Producto VII: Dibujando recursos.

Producto VIII: Pidiendo ayuda (dibujo, video...)

El-la docente debe elaborar en el blog un informe de aprendizajes donde quede reflejado las cuestiones anteriores.

Se comienza la semana con una **asamblea**. El-la docente les pondrá un video que se encuentra en el blog sobre qué saben hasta ahora y qué creen que necesitan saber y/o conocer para solucionar la necesidad que han detectado, animándoles a investigar sobre el tema.

Posteriormente, el-la docente sugerirá la actividad llamada **cómo nos organizamos**. Estará formado por grupos de cinco alumnos-as aproximadamente, que serán andamiados por un adulto, para que den respuesta sobre qué recursos personales y materiales creen que son necesarios para poder solucionar el problema que habían observado.

Para ello el-la docente les propondrá la actividad **dibujando recursos** - Producto VII - que consiste en que cada grupo debe de realizar un dibujo con todos los recursos que consideren necesario para resolver la necesidad que habían detectado. Tras exponerlos al grupo-clase sus ideas, se le sugerirá al alumnado incorporar en una sola las ideas de los cinco grupos. Esto se realizará escaneando los dibujos y poniéndolos en común, formando un solo producto, es decir, un collage de todos los dibujos.

La siguiente actividad se llama **pidiendo ayuda** - Producto VIII-. Siguiendo la misma estructura de grupos y andamios se procederá a preguntar al alumnado a quién podemos pedir su colaboración para realizar este proyecto. Cada grupo expondrá sus ideas y posteriormente se votará levantando la mano a qué entidades, asociaciones, grupo de personas, familiares... vamos a pedir su ayuda y les animaremos a realizar una petición formar de ello, ya sea a través de un video, una carta, un dibujo, etc.

Cuando se tenga claro qué recursos necesitamos y con qué ayudas vamos a contar, abordaremos **cómo lo vamos a llevar a cabo** preguntándole al alumnado si lo desean hacer todo el grupo, en pequeño grupo, en parejas... Cada grupo dará su idea y posteriormente se votará a mano alzada.

Por último, se llevará a cabo la actividad **cómo lo vamos a celebrar**. Se le propondrá a todas las personas que han formado parte en el proyecto organizar una fiesta. Se

votará cómo, dónde y cuándo se va a llevar a cabo la fiesta. Cada clase se encargará de un cometido. Por ejemplo, una de hacer juegos, otra de la música, la otra de la comida. Dentro de cada clase se crearan cinco grupos de cinco alumnos-as aproximadamente, andamiado por un adulto y se encargará de una subparte imprescindible para que la fiesta sea todo un éxito.

Para finalizar, se llevará a cabo la actividad **reporteros-as de sexto**, donde cinco alumnos-as de sexto acuden a la clase de infantil y cada uno-a realizará un reportaje a un grupo de cinco alumnos-as, sobre qué han hecho a lo largo del día, cómo se han organizado y cómo se han sentido organizando el proyecto.

QUINTA SEMANA:

Tarea 4: "Desarrollo del servicio (nuestra acción)"

- "Lo hacemos"

Producto IX: Somos reporteros (video de conclusiones)

El-la docente debe elaborar un video con la voz del alumnado que presente todo el proyecto para el blog.

Se comenzará con una **asamblea** en la que se pondrá un vídeo del blog en el que brevemente se explicará todas las actividades que se han llevado a cabo. Como en las otras asambleas, irá acompañado de mapas y esquemas con los conceptos más relevantes y significativos. Además, se le propondrá las actividades que desempeñaran durante el día. Será un breve recordatorio de todos los acuerdos a los que se habían llegado para poner en acción el servicio.

A continuación, se llevará a cabo la actividad **manos a la obra**. Esta consiste en poner en marcha todo aquello que habían organizado. Para ello, los grupos de trabajo base, junto con el adulto que dinamice el grupo, se podrán manos a la obra y los sueños que habían plasmado en sus dibujos y planificaciones, por fin se podrán hacer realidad.

Después se realizará la actividad **somos reporteros-as** - Producto IX -. Un representante de cada grupo debe realizar una entrevista a un grupo de cinco alumnos-as de otra clase y les deberá preguntar qué es aquello que no le gustaba del colegio y cómo lo han solucionado. De esta manera, sienten como todos-as han formado parte para mejorar la escuela propiciando la comunicación con otras clases y conociendo distintas realidades.

Seguidamente, cinco compañeros de primaria llevaran a cabo la actividad **reporteros-as de sexto**, donde realizaran una serie de preguntas a un grupo de cinco alumnos-as

de Ed. infantil aproximadamente, sobre qué es lo que más le ha gustado del proyecto y lo que menos, cómo se han sentido llevándolo a cabo y qué es lo que mejorarían del proyecto.

3.3.3 Fase de Evaluación

SEXTA SEMANA:

Tarea 5: Evaluación del proceso

El-la docente deberá elaborar un informe de resultados y conclusiones.

Esta última semana, se empleará el tiempo para observar y analizar detenidamente toda la información (productos) que se ha registrado a lo largo de todas las semanas. Para evaluar el proceso se contará con diferentes instrumentos anteriormente citados. El-la docente utilizará el diario, distintas entradas del blog con videos del alumnado, murales, dibujos, entre otros; a través de una observación sistemática, triangulando la información con los distintos componentes que han formado parte del proyecto.

SÉPTIMA SEMANA:

Por último y no menos importante se lleva a cabo la actividad llamada **celebrando la voz del Alumnado** como se había acordado.

CONCLUSIÓN

Este Trabajo Fin de Grado se ha transformado en una primera aproximación a la investigación educativa de quien lo suscribe, ya que se ha construido una fundamentación teórica que viene a suponer un análisis del estado actual de la cuestión en distintos tópicos de interés para el mismo. Además se ha diseñado un proyecto ligado a la acción, que se aspira a desarrollar en el curso próximo, como maestra voluntaria en el centro. El reto de este trabajo siempre ha sido aprender un poco más y ser capaz de diseñar un proyecto que pueda contribuir al desarrollo de la Educación Inclusiva, eje de interés personal, ligado a la mención que se ha cursado durante los estudios de Educación Infantil. Así, este TFG es el punto de partida para proponer nuevos escenarios de acción y así poder “dotar de sentido ético, democrático y emancipador nuestra práctica”. (García y Cotrina, 2012).

Se ha tratado de proponer nuevos escenarios de acción de aquello que nos suscita preocupación e interés (la educación inclusiva, la voz del alumnado y las TIC), partiendo de necesidades reales de la Sociedad de la Información en la que nos encontramos sumergidas. Por tanto, “no supone más que conectar viejas cuestiones con esos desafíos actuales que emergen de los nuevos retos educativos y sociales en el marco de la sociedad del conocimiento y la incertidumbre” (Pérez, 2007).

Este trabajo pone de manifiesto cómo la introducción de las TIC en los centros puede acomodarse a prácticas tradicionales, consolidando la exclusión e incompetencia digital de grupos vulnerables, o puede poner en desequilibrio y cuestionar las prácticas empleadas y así caminar hacia escuelas más inclusivas. Señalábamos que hablar de TIC es algo más que hacerlo de ordenadores. En este proyecto se utiliza la “mirada”, a través de la fotografía digital para poner en valor la voz y los silencios de los-as niños-as. Y es que si no miramos de otra forma, las TIC tendrán poco valor en la Educación Infantil: “Las TIC, por sí mismas, no provocaban cambios, pero entendemos que un uso innovador de ellas puede apoyar el cuestionamiento que necesita la escuela para ofrecer una respuesta eficaz y de calidad a la diversidad del alumnado” (García y López, 2012).

Cabero (1999) nos recuerda que “la educación inclusiva proclama como un derecho y deber, la accesibilidad de una educación equitativa y de calidad para todos y todas”. Además se demuestra que un buen uso integral de las TIC potencia el aprendizaje y el desarrollo de toda la comunidad educativa, pero si éstas se apoyan en estrategias cooperativas. Gracias a ello se logra el desarrollo de competencias digitales, valores inclusivos, apoyo mutuo y aprender a aprender.

También habría que apuntar que en nuestra escuela, aunque se han dado grandes avances, como es el de instaurar valores de cultura de la diversidad, aún queda un largo camino por recorrer hacia el uso inclusivo de las TIC y en el desarrollo de escuelas inclusivas. Se está de acuerdo con García y López (2012) quienes señalan que “el reto no está tanto en el desarrollo del DUA como visión postmoderna de la diversificación, sino va más allá. El DUA, avanza en las posibilidades didácticas, pero no debemos obviar los aspectos culturales del centro y aulas asociados a la valoración de la diversidad, las relaciones, las macro-micropolíticas escolares, la organización de recursos, espacios y tiempos, el liderazgo pedagógico de la dirección, etc., como

ingredientes para la construcción de escuelas inclusivas”. El reto se encuentra en ir avanzando en la creación de materiales más accesibles, formación del profesorado en el uso inclusivo de las TIC, en experimentar en propuestas como el DUA, etc. Es decir, un uso inclusivo de las TIC se define en su “contribución a la supresión y minimización de las barreras al aprendizaje, la participación, la comunicación y el juego” (Booth, Ainscow y Kingston, 2007). A esta definición cabría añadirle la prevención de barreras. Por todo ello, se debe seguir trabajando en la atención a la diversidad en las escuelas, pues es algo fundamental, avanzar hacia modelos más inclusivos. Si el DUA nos ofrece oportunidades, también lo hace el Aprendizaje y Servicio, que proporciona un soporte metodológico a través del aprendizaje por proyectos.

Por ello la propuesta didáctica de la voz del alumnado en Educación Infantil, entronca directamente con la problemática detectada, pues a lo largo de la historia los-as alumnos-as, sus voces han sido silenciadas, por lo tanto esta propuesta da la oportunidad de empoderar las voces de los-as niños-as, pues son los mayores magnificados, por la opresión que han sufrido, bajo las directrices de los adultos.

La propuesta didáctica *La voz y el silencio del alumnado. La escuela desde la mirada de nuestros niños y niñas de Educación Infantil* abordará las tres dimensiones (Booth y Ainscow, 2002) que permiten avanzar hacia la inclusión: cultura, política y prácticas.

Respecto a las aportaciones de la propuesta en relación con la mejora de la cultura inclusiva, se pretende empoderar la voz del alumnado y que éstos sean agentes activos de mediación para contribuir a la participación y colaboración de toda la comunidad educativa y así construir conjuntamente una verdadera comunidad de aprendizaje y desarrollo.

En cuanto a las aportaciones a la dimensión política, este proyecto permite formar a los-as docentes sobre cómo diseñar o reconstruir currículum accesibles a través del Diseño Universal de Aprendizaje, interrelacionado con el Aprendizaje y Servicio, además de reorganizar y reorientar la distribución del profesorado y apoyos, a través de grupos interactivos.

En cuando al avance en las prácticas, esta propuesta didáctica seguirá una metodología bastante clara y definida, como es el Diseño Universal de Aprendizaje y el Aprendizaje

y Servicio, permitiendo distribuir equitativamente los recursos de la comunidad. Para ello el centro contará con la colaboración de distintas asociaciones.

Haciendo un recorrido de todo el proceso del trabajo realizado, se ha podido llevar a cabo la siguiente autoevaluación del mismo. En cuanto a los límites, se han desarrollado grandes momentos de incertidumbre y desequilibrio - conceptualmente hablando - formando parte del proceso de aprendizaje y desarrollo de la autora del trabajo. También ha habido límites temporales, pues no se ha podido llevar a la práctica la propuesta didáctica, ya que ésta se encuentra en periodo de negociación con el centro. Además se ha considerado oportuno intentar llevarla a cabo el próximo curso 2014-2015 y así poder profundización más en el trabajo.

Respecto a las potencialidades de éste, se ha desarrollado una intensa profundización sobre fundamentación teórica y ésta se ha enlazado íntegramente con la propuesta didáctica elaborada. Ello ha permitido igualmente integrar, repensar y reelaborar contenidos abordados durante los estudios, así como ampliar conocimientos en torno a Diseño Universal de Aprendizaje. Este trabajo ha permitido diversificar todo lo que acontece dentro del aula-centro, más que una diversificación de actividades en sí. Además ha permitido poner en valor al maestro-a, no como mero transmisor-a de conocimiento, sino como dinamizador-a de todo lo que acontece en el contexto.

Para concluir con este trabajo, se quiere señalar que con esta propuesta didáctica nos hemos sentido inmersas en la construcción y comprometidas con el desarrollo de escuelas cada vez más inclusivas, en las que exista accesibilidad, una educación equitativa y de calidad para todo el alumnado y donde se movilicen los recursos sociales y educativos existentes para avanzar en la igualdad de oportunidades de todos-as. Como indica la UNESCO (2008) “se puede concebir el concepto más amplio de educación inclusiva como un principio rector general para reforzar la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad, de modo que se apliquen los principios de la educación inclusiva”. Se trata, por tanto, de desarrollar escuelas estimulantes que promuevan la transformación social para un mundo mejor, conformado por ciudadanos-as solidarios-as, tolerantes, críticos-as y libres, y con VOZ.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. (2007). O libro de texto do futuro. In *Revista Galega de Educación*. 9-15.
- Barton, L. (2006). *La posición de las personas con discapacidad. ¿Qué celebrar y por qué celebrarlo? ¿cuáles son las consecuencias para los participantes?*. En Bragna, P. (ed) *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México. Fondo de Cultura Económica, 123-136.
- Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje y servicio? *Revista Crítica*, 972, 1-16.
- Dyson, A., Howes, A., & Roberts, B. (2004) What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research literature. En D. Mitchell (Ed.), *Special educational needs and inclusive education: major themes in education*. London: Routledge.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index inclusión*. Bristol: CSIE.
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston (2007). *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Reino Unido: CSIE.
- Cabero, J. (1999). *Tecnología Educativa*. Madrid: Síntesis.
- Cabero, J.; Córdoba, M. y Fernández Batanero, J. M. (Coords.) (2007). Las TIC para la igualdad. Nuevas tecnologías y atención a la diversidad. *Revista Educación Inclusiva*, 2, 1, 147-149.
- CAST (2003). *UDL Guidelines-VERSION 1.0*. Recuperado de <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines>.
- CAST (2008). Universal Design for learning 1.0. Wakefield, M.A. revisión castellana para uso en los estudios de Magisterio. UAM. Recuperado de <http://UDLguidelines.wordpress.com>
- Cotrina, M. y García, M. (2007). Las TIC como herramientas facilitadoras de la Atención a la Diversidad. IPLAND (et al). *La atención a la Diversidad: una responsabilidad compartida*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Echeita, G. (2001). Claves e indicios para la valoración de la política de integración/inclusión en España. En M. Verdugo y F. Jordán de Urrés Vega

- (coord.) (2001) *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca, Amarú, 161-175.
- Echeita, G. (2004) ¿Por qué Jorge no puede ir a la misma escuela que su hermano? Un análisis de algunas barreras que limitan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *Revista REICE*, 2(2). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28078257_Por_qu_Jorge_no_puede_ir_al_mismo_colegio_que_su_hermano_Un_analisis_de_algunas_barreras_que_dificultan_el_avance_hacia_una_escuela_para_todos_y_con_todos
- Echeita, G. y Verdugo, M.A. (Coord.)(2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: INICO.
- Fielding, M. (2001). Students as Radical Agents of Change. *Journal of Educational Change*, 2, 123-141.
- Fielding, M. (2007). On the Necessity of Radical State Education: Democracy and the Common School. *Journal of Philosophy of Education*, 41 (4), 539-557.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la educación inclusiva: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25.1) April 2011 (In press).
- Fielding (2012). Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de educación*, (359), 7-102.
- Freire, P. (2013). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo Cero.
- García, O. García, M. Ibarra, M. y Rodríguez, G. (2000). Estudio comparativo de acciones formativas para jóvenes mediante un proceso de evaluación ex-post, en el contexto de las iniciativas comunitarias de empleo. *Revista de Investigación educativa*, 18 (2), 627-637.
- García, M. y García, M. (2004). Descubriendo el valor de las tecnologías de la información y de la comunicación en la atención a la diversidad. *Tavira: Revista de Ciencias de la Educación*, 20, 107-121.
- García, M. y Cotrina, M. (2010). *Inclusión educativa en los grados de magisterio*. I Congreso Internacional "Reinventar la profesión docente". Universidad de Málaga. Málaga.

- García, M. y Cotrina, M. (2012). La contribución de la universidad al desarrollo de prácticas inclusivas: dilemas y propuestas para avanzar compartiendo. *Educación Inclusiva* 5(1), 123-138.
- García, M. y López, R. (2012). Explorando, desde una perspectiva inclusiva, en el uso de las TIC para atender a la diversidad. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 277-292.
- García, M. (2013) La cooperación internacional para el desarrollo de la Educación Inclusiva. *Algunas contradicciones en el caso de España-Lationoamérica*. 160-173.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation. From Tokenism to Citizenship*. Florence: UNICEF
- LEA (2007). Título III la Equidad en la Educación andaluza. BOJA 252 de fecha 26 de Diciembre de 2007, 23-24.
- LOE (2006). Título II de Equidad en Educación. BOE 106 de fecha 4 de Mayo de 2006, 17158-17207.
- LOGSE (1999). *Ley 1/1990 de 3 de Octubre*. BOE de 4 de Octubre de 1.990.
- Maturana, H.(1998). El sentido de lo humano. México: Dolmen.
- ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de http://www.agpd.es/portalwebAGPD/canaldocumentacion/legislacion/organismos_internacionales/naciones_unidas/common/pdfs/D.1-cp--DECLARACION-UNIVERSAL-DE-DERECHOS-HUMANOS.pdf
- ONU (1989). *Declaración sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de <http://www.unicef.es/infancia/derechos-del-nino/convencion-derechos-nino>
- ONU (1993). *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissres0.htm>
- ONU (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>
- Pérez Gómez (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- Pozuelos, F.J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: S.L.

- Puig, J. M.^a (Coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Puig, J.M.; Batlle, R. Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprendizaje - Servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J.M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagogía del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*. 60-66.
- Rose, D.H., Meyer, A. y Hiyhcock, I.C. (2005). *The Universally Designed Classroom: Accesible Curriculum and Digital Technologies*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Rubio, L. (2008). *Aprendizaje y Servicio Solidario. Guía de Bolsillo*. Bilbao: Fundación Zarbikas.
- Soto, F.J. y Fernández, J. J. (2003). Realidades y retos de Inclusión Digital. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 192, 34-40.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). La voz del alumnado y la presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Tomlinson, C. A. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Tomlinson, C. A. (2008). *El aula Diversificada*. Barcelona: Octaedro.
- Torres, J. (2000). Globalización e interdisciplinariedad. El currículo integrado. Madrid: Morata.
- Torres González, J.A. (Coords.) (1998): *Educación Especial. Una perspectiva organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- UNESCO (1994). *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia, 3-6.
- UNESCO (2000). *Foro Mundial sobre Educación, 2000. Marco de Acción de Dakar*. Senegal, 6.
- UNESCO (2008). *48 Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra.

Webs consultadas

<https://www.aprendizajeservicio.net> (14/06/2014)

<http://asociacioninclusionsocial.blogspot.com.es/p/quienes-somos.html> (11/06/2014)

http://asignaturas.uca.es/wuca_fichasig1314_asignatura?titul=1117&assign=1117002&dpto=C133(15/06/2014)

<http://ccae.mat.ucm.es/ccae> (10/05/2014)

<http://www.cast.org> (22/06/2014)

<http://mural.uv.es/refergon/maparebe/informewarnock.pdf> (18.04.2014)

<http://proyectos.uca.es/aps>(10/06/2014)

<https://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=498> (18.04.2014)

http://www.upm.es/sfs/Rectorado/Gerencia/Igualdad/Documentos/Revista_de_%20Educacion_sept.dic.2012.pdf (13/06/2014)

<https://www.youtube.com/watch?v=C8xqwDGm-kw>(21/05/2014)

<https://www.youtube.com/watch?v=IfOQYuWD43g>(21/05/2014)

<https://www.youtube.com/watch?v=u6r9tt8xjy> (21/05/2014)

<https://www.youtube.com/watch?v=wTNHeb0V5kY> (05/06/2014)

6. ANEXOS

6.1. ANEXO I: Profundización y análisis del contexto de actuación

Debido a la posición que tenemos respecto a la atención educativa de la diversidad centrada en el contexto (inclusión) y no en el sujeto (integración), consideramos oportuno añadir una reflexión más profunda del contexto de actuación, sobre aspectos tan relevantes como: titularidad, financiación y gestión del centro, espacio, metodología y análisis de las aulas de referencia.

6.1.1. Titularidad, financiación y gestión

El CEIP de Puerto Real³⁵ es un centro público, lo que implica que su titularidad es de la Junta de Andalucía y que es sostenido también por fondos públicos, lo que garantiza la gratuidad de la enseñanza. El colegio presta servicio de transporte³⁶ y comedor escolar de gestión propia³⁷ y dispone de aula matinal (Plan de apertura). Las familias, al igual que el resto de centros educativos públicos de Andalucía, cuenta con ayudas económicas para la adquisición de libros de texto en Primaria. Para el caso de Ed. Infantil existen becas municipales que apoyan el progreso educativo del alumnado más necesitado. Así mismo, el centro lleva años comprometiéndose con estas situaciones, llegando a sufragar el coste de los libros de infantil y la cuota de material para casos puntuales.

Además dispone de un servicio privado de limpieza contratado por el ayuntamiento, dado que la administración educativa ha solicitado este servicio.

"El alumnado, generalmente, tiene un acceso mucho más restringido a los servicios educativos, deportivos y culturales que en otros centros de la misma localidad, lo que hubiera merecido una propuesta de "educación compensatoria" acorde con la

³⁵ Información extraída del PEC del curso 2012-2013, ya que el centro no nos ha facilitado las transformaciones realizadas del curso 2013-2014. Denota la poca transparencia de la información y como el PEC no es construido y reconstruido por todos los miembros de la comunidad educativa. El PEC no debe ser simples papeleos burocráticos, sino proyectos vivos en el que se le da VOZ aquellos que a lo largo de la historia no la han tenido, estos son nuestros-as niños-as. Los PEC no pueden ni deben estar escritos solo con la "mirada" de los adultos, debemos darle voz y que los PEC estén escritos con la "mirada" de nuestros-as pequeños-as.

³⁶ El próximo curso 2014-2015 ya no se considerará colegio de zona rural y no dispondrá del servicio de transporte escolar.

³⁷ En la Provincia de Cádiz solo hay cuatro comedores escolares de gestión propia, lo que denota la identidad propia del centro. Por este motivo muchos familiares eligen este centro, en vez de la escuela que se encuentra cercana a ésta.

situación social. Aún cuando esta situación va cambiando paulatinamente y las barriadas de Puerto Real empiezan a tener equipamientos y servicios mucho mejores que en el pasado, se mantiene diferencias notables en aspectos básicos como por ejemplo la "brecha digital" de todas estas barriadas, el acceso a bibliotecas públicas, otros servicios culturales y deportivos aún suponen logros inalcanzables para la mayoría de las familias lejos del centro de la ciudad."(Información extraída del PEC del curso 12-13)

6.1.2. Espacio

El centro cuenta de un módulo de Educación Infantil con tres edificios donde se imparte toda la etapa, con dos líneas de 3 y 5 años y tres líneas³⁸ de 4 años. Uno de ellos es prefabricado, por lo que no se utilizan sino como salas de recursos, como consecuencia de las quejas de las familias. Además dispone del edificio de Primaria, que alberga actualmente dos líneas, situándose las aulas en las dos plantas del edificio. Hemos de explicitar la escasa conexión física y formal entre ambos espacios: parecen dos sitios distintos y limita la relación del alumnado y del profesorado de las 2 etapas.

En la planta alta se encuentra: la Biblioteca, las Aulas de Apoyo a la Integración, además de Audición y Lenguaje. La Biblioteca, se encuentra en un lugar poco visible de la escuela; es un lugar pequeño, oscuro, sin decoración, ni una buena iluminación y ventilación. Apenas tiene recursos, solo cuenta con unas seis estanterías aproximadamente, libros mal distribuido y de difícil búsqueda, además no se realizan actividades que promuevan su uso y disfrute. Pues para un uso adecuado de ésta es imprescindible una buena organización, siendo necesario disponer de un rincón de lectura que sea flexible y ajustado a las características cognitivas, sociales y de desarrollo de los-as usuarios-as, así como los materiales que se encuentran en ella. Además de contar con normas de funcionamiento, registro de lectura y actividades dinámicas para un uso adecuado de las instalaciones.

Las Aulas de Apoyo a la Integración y Audición y Lenguaje siguen un modelo tradicional a lo que organización de los materiales respecta, ya que las mesas y sillas están en hilera. El uso que se hace de ellas, desde el punto de vista de atención a la diversidad, está basado en un modelo integrador, pues es el alumnado el que debe de adaptarse

³⁸ El próximo curso 14-15 por falta de espacio una línea de 5 años deberá albergarse en el edificio de primaria, apreciándose así un alto grado de desconexión entre infantil y primaria.

al colegio y no los profesionales ajustarlo a las necesidades particulares de cada alumno-a.

En la planta baja se encuentra: las aulas ordinarias, el Aula Específica, el Aula de Música³⁹, el Comedor, la Sala de Psicomotricidad y las Dependencias Administrativas del Centro. A parte el centro dispone de un Gimnasio que comparte usos como salón de actos para las celebraciones especiales del colegio.

Las aulas ordinarias de primaria físicamente tienen una organización muy distintas a la de infantil, aunque cada clase la gestiona un-a docente, en su mayoría, no disponen de ninguna decoración, su distribución es tradicional, es decir, las mesas y sillas están colocadas de forma individual y alineadas, además poseen una mesa grande para el-la docente y detrás la pizarra. Esta disposición impide la comunicación del alumnado, además la mesa de tamaño desproporcionado del docente, lo sitúa en una zona estratégica, para que así el alumnado solo centre su atención en las clases magistrales recibidas por el-la docente, siendo éste su único sentido pedagógico.

El Aula Específica, las Aulas de Apoyo a la Integración y Audición y Lenguaje son de la misma índole, tanto en los materiales como en su organización respecta, por lo que no se va a profundizar sobre ellas.

Respecto al Comedor, dispone de un espacio grande, sin ningún tipo de decoración, en el que se encuentra cuatro hileras de mesas con sillas para el alumnado de infantil; una mesa para cada edad; y otras cuatro mesas en hilera con sillas para el alumnado de primaria. La organización y distribución del espacio no propicia la comunicación⁴⁰ y el uso que se da del comedor no es educativo sino meramente asistencial, pues no se le enseñan valores de cómo se deben comportar en la mesa, ni se les educa para

³⁹ El Aula de Música se conoce su localización pero no se ha accedido dentro de ella, por lo que no se realiza una descripción del aula.

⁴⁰ Una mejor organización del comedor sería distribuir las mesas en grupo de cinco alumnos-as aproximadamente, en vez de colocar éstas en hilera. De esta manera se conseguiría eliminar esta barrera para la comunicación y participación de los distintos comensales. Pudiéndose observar que las limitaciones se encuentran en el espacio y no en los sujetos.

propiciar una educación alimenticia sana y equilibrada, entre otras, solo se preocupan de cuidar al alumnado y que éste se alimente.

La Sala de Psicomotricidad es utilizada por Ed. Infantil,. Ha sido reformada en este curso 2014, con la colaboración de los familiares⁴¹. Éstos han decorado y pintado las paredes para que sean más motivadoras para el alumnado. Esta sala dispone de un espacio pequeño, con colchonetas que están colocadas por todo el espacio para que el alumnado pueda jugar libremente. Al igual que el comedor, el uso que se hace de ésta es asistencial y no educativo, porque no se realiza ningún tipo de actividades educativas solo se preocupan por mantener al alumnado cuidado.

Las Dependencias Administrativas del Centro se encuentran distribuidas por distintos espacios: portería, secretaría, el despacho del director y el claustro, todas ellas poco visibles para la comunidad. Contiguo al despacho del director alberga la sala destinada al AMPA. Comentar que al preguntar a los distintos profesionales de infantil donde se encontraba al AMPA ninguno supo de su existencia. Sin embargo esa misma cuestión se abordó a los profesionales de primaria y sabían perfectamente de su existencia y localización; prueba más de la gran desconexión entre infantil y primaria al encontrarse en distintos edificios.

En la parte exterior de las instalaciones albergan dos patios; uno de Ed. Infantil y el otro de Primaria; además de la entrada. El primero, está todo vallado y puede verse desde la calle⁴², todo su espacio está recubierto de arena, lo que le permite paliar las caídas y que el alumnado pueda jugar con ella. Además, disponen de cubos y palas para fomentar el juego, así como de un tobogán, una casita, triciclos, motos de plástico, entre otros. Las mayores limitaciones que se ha podido observar en el patio de infantil es que las fuentes no están accesibles para el alumnado, ya que se encuentra en otras dependencias contiguas al patio separada por una valla.

⁴¹ Esto denota la participación activa de los familiares en la mejora del centro.

⁴² Lo que en principio puede verse como una oportunidad de transparencia del centro; ya que todo lo que acontece en el recreo puede visionarse por toda la comunidad. El centro lo toma como una limitación, pues las relaciones con las familias no son del todo buenas y consideran los docentes que están expuestos a críticas negativas de cualquier familiar.

Otro aspecto que es de especial relevancia nombrar es que apenas dispone de espacios a la sombra, solo se puede encontrar algunos árboles y a la entrada un pequeño techado. Debido a la situación geográfica en la que nos encontramos, es una gran limitación no disponer de abundantes espacios de sombra, ya que disponemos de un clima muy caluroso en los meses cercanos al verano.

Además no es éste el único motivo que hace el patio un lugar inaccesible, pues en épocas de lluvia se encharca impidiendo que el alumnado pueda acudir al recreo. La medida que ha tomado el centro es albergar al alumnado de infantil en el patio de primaria, pues éste es de cemento y se puede acceder a él, pero esto provoca en el alumnado de infantil un gran descontento, ya que se siente desorientando.

Respecto a la entrada del colegio, son distintas para infantil y primaria, ya que albergan en dos edificios distintos, provocando una gran dificultad a los familiares que tienen niños-as de distintas edades. Todo esto prueba más las grandes limitaciones arquitectónicas encontradas en la escuela, que provocan la gran desconexión entre infantil y primaria.

Además se puede detectar una gran barrera a la hora de la entrada del alumnado, pues en ambos lugares no se le permite el acceso al centro a los familiares; generando así una gran barrera de participación y comunicación de éstos con los distintos profesionales del centro y el alumnado. Sin embargo, a la hora de la salida, los familiares pueden acceder hacia el porche⁴³, pero sigue existiendo dicha barrera, pues no se le permite a éstos el acceso a las aulas de una forma organizada.

Por último, se ha de mencionar que todas infraestructuras anteriormente comentadas no son accesibles para toda la comunidad, pues no dispone de ascensor el edificio de primaria para acceder a la segunda planta, los cuartos de baño no están ajustados para

⁴³ Éste está adaptado para personas con discapacidad motórica, ya que además de las escaleras, dispone de una rampa para el acceso a las clases. Pero sin embargo no está adaptado para personas con discapacidad visual. Un ejemplo claro, es un alumno de 5 años que tiene dañado el nervio óptico (lo que le imposibilita ver) y no se ha ajustado el espacio a sus necesidades, haciendo del contexto un lugar discapacitante. Además el próximo curso 14-15, este mismo alumno promocionará a primaria y se encuentra con la misma barrera arquitectónica. La egresada de este proyecto iba a realizar un Aprendizaje y Servicio para dar respuesta a esta necesidad, adaptando el espacio de primaria, para la asignatura Fundamentos Pedagógicos de las Necesidades de la infancia, pero no fue posible, aún dándole la aprobación la dirección del centro, pues la maestra de la ONCE consideraba que no era competencia nuestra realizar este servicio.

personas con discapacidad, las puertas tienen un ancho reducido que no permite el paso de silla de ruedas, cochecitos de bebé, entre otras. Por lo tanto se puede decir que el contexto es discapacitante ya que se detectan multitud de barreras, que impiden la comunicación, participación y el juego de toda la comunidad educativa.

6.1.3. Metodología del centro

El centro se ha modernizado, pues ha llenado las clases de ordenadores, pantallas digitales, han cultivado un huerto, realizan talleres y salidas al entorno, pero todo esto no ha modificado la concepción de enseñanza-aprendizaje tan necesaria en nuestros tiempos. Son meros cambios superfluos que maquillan el entorno escolar, pero nada tiene que ver con la innovación educativa. Además, se ha de decir, que el centro ha incorporado las nuevas tecnologías de la información a un precio muy alto, firmando diez años con la editorial; para así costear los ordenadores y pizarras digitales que le han proporcionado. Por ello, se puede decir que los libros de texto monopolizan actualmente las aulas.

Aunque se está caminando en realizar otras prácticas que den respuestas a necesidades que precisa la comunidad, a través de proyectos de Aprendizajes y Servicio que se están llevando a cabo. Aún queda un largo camino por recorrer respecto a la formación del profesorado para que atiendan adecuadamente a la diversidad.

Debido a esta realidad, el proyecto de innovación docente que se pretende llevar a cabo tiene sentido, pues diversifica lo que pasa en la aula/centro más que generar actividades de diversificación en sí, lo que permite trabajar la editorial de una manera eficaz, además de trabajar una vez en semana por un proyecto bien articulado, que parta de las voces del alumnado.

6.1.4. Análisis de las aulas de referencia

Espacio y materiales

El espacio de las aulas de referencia es amplio. Dispone de la clase, el cuarto de baño un patio pequeño exterior y cuenta con dos puertas, una de entrada y otra que comunica con otra aula.

En la clase se encuentra materiales no fungibles, tales como, una mesa y silla grande para el-la docente, ocho mesas pequeñas que se distribuyen en grupos de cuatro, veinticinco sillas, una alfombra para la asamblea, un corcho grande, cuatro estanterías a la altura del alumnado, un pizarrón grande, una pizarra digital, un portátil, cuentos, juguetes, entre otros.. Fuera de la clase, percheros a la altura del alumnado con sus respectivas fotos.

En el baño, dos retretes y dos lavabos a la altura del alumnado, pero estos no están ajustado para personas que presenten un déficit motor- Además cuenta con una estantería y un perchero. En el patio tres maceteros en donde siembran las semillas para el huerto del colegio.

Respecto a los materiales fungibles el aula de referencia cuenta con lápices de madera, ceras blandas, rotuladores, gomas, pegamentos de barra, cola, pinceles, sacapuntas, tijeras para zurdos y diestros, punzones, plantillas, folios, cartulinas, papel charol, purpurina, tizas, entre otros.

Las docentes de las aulas de referencia intentan promover una buena gestión y planificación equitativa de los recursos disponibles o aquellos que pueden llegar a disponer para proporcionar una educación justa y de calidad. Como sabemos los recursos en sí no son inclusivos, sino es el uso que hacemos de ellos.

Profesionales

Los profesionales con los que cuenta estas aulas son tutora, profesora de apoyo, maestra de A.L y alumna en prácticas, además de contar con la coordinadora de ciclo. Siguen un modelo de integración, respecto a la atención a la diversidad en el aula, pues es el alumnado el que se adapta al contexto y no los distintos profesionales los que ajusten el entorno.

Entorno socio-económico y cultural.

En este punto solo se ha podido extraer la información de una sola aula, sirviéndonos de modelo para analizar las otras clases cuando se lleve a cabo el proyecto.

La procedencia del alumnado de aula sociológica y demográficamente hablando es de 24 niños y niñas, 13 alumnas y 11 alumnos (98%) viven en edificios del casco urbano y el (2%) en las unifamiliares cercanas al centro. Por lo tanto, se puede apreciar que la mayoría del alumnado, es perteneciente a una clase social media-baja, excepto dos alumnos-as de clase media-alta.

La composición de las diferentes unidades familiares son estructura de pareja en situación de casados es del 97% de las unidades y parejas de hecho 3 %. Siendo la mayoría de la composición familiar tradicional.

En cuanto al nivel de estudios básicos hay un 80% de los familiares, frente al 20% que han cursado estudios universitarios, de los cuales solo el 5% han sido mujeres.

Respecto a la situación laboral de las familias, el 75% de las mujeres trabajan en las labores de la casa, frente al 20% que trabajan fuera de ella y el 5% están en el paro. El 97% de los hombres trabajan fuera de casa y el 3% están en paro. Otro dato de interés en la convivencia familiar es que el 82% de las madres son la referencia que encuentra nuestro alumnado cuando vuelven del colegio, el 5% las abuelas y el 3% tanto el padre como la madre.

Todo ello, son claros ejemplos de la desigualdad de oportunidades que sufre el género femenino, siendo un colectivo en riesgo de exclusión social. La docente del aula, trata el tema de igualdad de género con actividades aisladas como las del "Día de...", por lo tanto se considera necesario formar al profesorado en diseñar currículum interdisciplinares que den cabida a ésta problemática para solventarlas con medidas preventivas. Por ello el proyecto que se pretende llevar a cabo está íntimamente relacionado ante ésta necesidad palpable, pues se formará a los-as docente sobre el Diseño Universal de Aprendizaje.

6.2. ANEXO II: Documento de compromiso⁴⁴

LA VOZ Y EL SILENCIO DEL ALUMNADO. LA ESCUELA DESDE LA MIRADA DE NUESTROS NIÑOS Y NIÑAS DE ED. INFANTIL.

"INTRODUCCIÓN":

"Este documento es un CONTRATO PEDAGÓGICO, por ello no tiene más que un **valor simbólico** en el marco de un proceso de enseñanza-aprendizaje. A través del mismo, los-as profesionales firmantes se **comprometen** con un contexto al DESARROLLO de un PROYECTO acordado y que responde a una necesidad real del mismo. Por su parte, el contexto receptor del PROYECTO confirma el conocimiento del proyecto y acepta y facilita el servicio."

"Si desea más información sobre ello, puede contactar con la profesora/voluntaria responsable del proyecto: "(esther.gonzalezsouto@alum.uca.es)

"DATOS DEL PROYECTO":

"TÍTULO DEL PROYECTO": La voz y el silencio del alumnado. La escuela desde la mirada de nuestros niños y niñas de Ed. Infantil.

PERSONAS QUE CONFORMAN EL EQUIPO:

PROFESORA/ VOLUNTARIA ACOMPAÑANTE DEL PROYECTO: Esther Ana González Souto

CENTRO/ENTIDAD DONDE SE REALIZA EL PROYECTO:

"PERSONA DE CONTACTO": Esther Ana González Souto

"E-MAIL": esther.gonzalezsouto@alum.uca.es

"TELÉFONO":

COMPROMISO de Proyecto

"A través de este documento, los-as **personas** firmantes se comprometen":

- 1) "A informar al centro/entidad en relación con el contenido de su proyecto y de la metodología ApS en sí, contribuyendo a su difusión."
- 2) "A realizar una aportación en forma de SERVICIO SOLIDARIO y DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE para transformar una realidad socioeducativa que presenta una necesidad."
- 3) "A la finalización del PROYECTO antes de...."

FIRMA DE LOS COMPONENTES

⁴⁴ Adaptado de: Diseño de Proyectos de Aprendizaje y Servicio de la asignatura de Fundamentos Pedagógico de las Necesidades Educativas de la Infancia, extraídas de proyectos.uca.es/aps(10/06/2014)

La **profesora/voluntaria acompañante** se compromete:

- 1) "Al asesoramiento al equipo en forma de andamiajes pedagógicos."
- 2) "A la utilización de los resultados del proyecto exclusivamente para fines de investigación y a la difusión de la experiencia."
- 3) "A proporcionar al centro/entidad las aclaraciones y explicaciones que precisen."

FIRMA DE LA PROFESORA/VOLUNTARIA

"El **centro/ entidad receptora** del proyecto DECLARA que conoce y acepta el desarrollo del proyecto en su contexto."

"FIRMA DE LA PERSONA RESPONSABLE"